



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE PROFESSOR JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS

LÍVIA MARIA DE CARVALHO CARDOSO

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS
DAS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM ARAGUATINS – TO**

**IMPERATRIZ
2026**

LÍVIA MARIA DE CARVALHO CARDOSO

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS
DAS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM ARAGUATINS – TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestra em Educação e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

LÍVIA MARIA DE CARVALHO CARDOSO

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS
DAS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM ARAGUATINS – TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestra em Educação e Práticas Educativas.

Aprovada em: 19/08/2026

BANCA EXAMINADORA

**Presidente e Orientadora: Prof.^a Dra. Karla Bianca Freitas de Souza
Monteiro**

Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ PPGEPE

Membro Interno: Profa. Dra Francisca Melo Agapito

Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ PPGEPE

Membro Externo: Profa. Dra Cláudia Lúcia Alves

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL/ PPGL

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Carvalho Cardoso, Livia Maria de.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS
DAS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM ARAGUATINS TO /

Livia Maria de Carvalho Cardoso. - 2026.

166 f.

Orientador(a): Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Educação Infantil. 2. Adaptações Curriculares. 3.
Educação Especial Inclusiva. I. Freitas de Souza
Monteiro, Karla Bianca. II. Título.

Dedico este trabalho aos meus **pais, Lourenço (*in memoriam*) e Teresinha**, que foram meus primeiros incentivadores na busca pelo conhecimento e sempre acreditaram no poder transformador da educação. E à **minha filha Alice**, minha luz diária, que compreendeu e suportou com amor minhas ausências. Que esta conquista seja também dela, como inspiração para que ela siga sempre acreditando nos seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Gratidão primeiramente, a Deus, por me dar poder, sabedoria e quietude, por me acompanhar em todas as batalhas travadas nessa jornada. Sem Sua presença durante esse tempo, nada seria possível.

Aos meus pais, Lourenço Cardoso da Silva (*in memoriam*) e Teresinha de Jesus Carvalho Silva, por todo o amor, pelos valores e pelos ensinamentos que me seguem e sustentam até hoje. A memória do meu pai segue viva em cada conquista, e o carinho da minha mãe me deu força nos momentos mais difíceis. Aos meus irmãos, Lázaro Samuel de Carvalho Cardoso e Ludmyla Maria Líca de Carvalho Cardoso, pelo ajuda, ânimo e partilha durante toda a minha jornada.

Agradeço, com todo o amor do mundo à minha pequenina Alice Carvalho Montel, minha filha, por aguentar com tanta doçura minhas ausências, por me acompanhar com paciência e cuidado em tantas viagens para as aulas e por ser minha fonte diária de inspiração. Que este trabalho seja, um dia fonte de orgulho para você, te amo ao infinito e além.

Ao meu Ricardo Lopes de Alencar, pelo apoio total, pelas palavras de incentivo e por caminhar ao meu lado até nos dias mais complicados. Sua presença constante, paciência e compreensão fizeram toda a diferença durante essa jornada. Em meio às incertezas, ao cansaço e aos desafios, você esteve firme ao meu lado, oferecendo acolhimento, força e amor, e com você compartilho esta conquista.

À Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências de Imperatriz, pela oportunidade de realizar esse mestrado, um passo tão importante em minha trajetória pessoal e profissional, contribuindo para a formação inclusiva dos profissionais da Educação Infantil em Araguatins- TO.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, pela compreensão, escuta atenta, incentivo constante e ajuda durante todo o percurso. Sua orientação foi muito importante para que eu pudesse chegar até aqui.

Às professoras membros da minha Banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, Prof.^a Dra. Francisca Melo Agapito e Prof.^a Dra. Cláudia Lúcia Alves,

minha sincera gratidão pela disponibilidade, pelos momentos de partilha, pelas valiosas contribuições, ensinamentos e orientações que enriqueceram imensamente esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão, pela colaboração intelectual, pelo acolhimento e pela inspiração ao longo das disciplinas, que muito contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de curso, pelos bons momentos de interação e troca de experiências, que enriqueceram minha trajetória acadêmica e tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

Às professoras da Educação Infantil que, gentilmente concordaram em participar da pesquisa, por dividirem comigo suas vivências, saberes e maneiras de ensinar. A contribuição delas foi fundamental para a realização deste trabalho, especialmente por contribuírem com reflexões valiosas, suas práticas e experiências foram essenciais para compreender os desafios e as possibilidades de uma educação verdadeiramente inclusiva desde os primeiros anos escolares.

RESUMO

CARDOSO, Livia Maria de Carvalho Cardoso. **Adaptações Curriculares na Educação Infantil: desafios das práticas docentes no contexto da Educação Especial Inclusiva em uma escola municipal em Araguatins – TO.**

Linha de Pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação

A Educação Inclusiva exige transformações nas práticas pedagógicas escolares, e as Adaptações Curriculares emergem como condição indispensável para que estudantes público-alvo da Educação Especial participem plenamente dos processos de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa investiga os desafios enfrentados por professoras da Educação Infantil de uma escola municipal de Araguatins, Tocantins, na implementação de Adaptações Curriculares na Educação Especial Inclusiva. Embora os marcos legais brasileiros — da Constituição Federal de 1988, à Lei nº 13.146/2015, à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ao Decreto nº 12.686/2025, ao Decreto nº 12.773/2025 e à Portaria MEC nº 421/2026 — assegurem o direito à educação em escolas regulares, persistem lacunas entre o prescrito e o efetivado no cotidiano escolar. A questão norteadora é: de que maneira as professoras enfrentam os desafios relacionados à implementação das Adaptações Curriculares nesse contexto? O objetivo geral é analisar de que maneira as professoras enfrentam os desafios relacionados à implementação das Adaptações Curriculares no contexto da Educação Especial Inclusiva em uma escola de Educação Infantil em Araguatins –TO. A pesquisa é qualitativa, de abordagem fenomenológica, envolvendo cinco professoras regentes, com produção de dados via observação sistemática e quatro encontros de grupo focal — que constituíram, simultaneamente, espaço de formação em serviço —, analisados segundo Bardin (2016), tendo como referencial teórico Capellini (2018), Carvalho (2008; 2019), Mantoan (2003; 2015), Sacristán (2013), Minetto (2021) e Ramos (2023). Os resultados revelam: planejamento homogêneo; insegurança técnica docente pela ausência de formação continuada; escassez de recursos adaptados e inexistência de Salas de Recursos Multifuncionais; e adaptações realizadas de forma emergencial e solitária. Os encontros de grupo focal possibilitaram a construção coletiva de estratégias inclusivas e a formação em serviço, demonstrando que o diálogo colaborativo é caminho promissor para a inclusão. Como produto técnico-educacional, foi elaborado o Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil, organizado em quatro dimensões: conteúdo, metodologia, materiais e recursos, e avaliação, como instrumento de apoio à práxis docente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil. Adaptações Curriculares. Educação Especial Inclusiva

ABSTRACT

CARDOSO, Livia Maria de Carvalho Cardoso. **Curricular Adaptations in Early Childhood Education: challenges of teaching practices in the context of Inclusive Special Education at a municipal school in Araguatins – TO.**

Research Line: Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education

Inclusive Education requires transformations in school pedagogical practices, and Curricular Adaptations emerge as an indispensable condition for students who are the target audience of Special Education to fully participate in teaching and learning processes. This research investigates the challenges faced by early childhood education teachers at a municipal school in Araguatins, Tocantins, Brazil, in implementing Curricular Adaptations within Inclusive Special Education. Although Brazilian legal frameworks — from the Federal Constitution of 1988, to Law No. 13,146/2015, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), Decree No. 12,686/2025, Decree No. 12,773/2025, and MEC Ordinance No. 421/2026 — guarantee the right to education in mainstream schools, gaps persist between what is legally prescribed and what is effectively implemented in everyday school life. The guiding question is: How do teachers address the challenges related to the implementation of Curricular Adaptations in this context? The general objective is to analyze how teachers address the challenges related to the implementation of Curricular Adaptations within the context of Inclusive Special Education in an early childhood education school in Araguatins, Tocantins, Brazil. This is a qualitative study with a phenomenological approach, involving five classroom teachers. Data were produced through systematic observation and four focus group sessions, which simultaneously constituted a space for in-service professional development, and were analyzed according to Bardin (2016), based on the theoretical contributions of Capellini (2018), Carvalho (2008; 2019), Mantoan (2003; 2015), Sacristán (2013), Minetto (2021), and Ramos (2023). The results reveal homogeneous planning; teachers' technical insecurity due to the lack of continuing professional development; a shortage of adapted resources and the absence of Multifunctional Resource Rooms; and adaptations carried out in an emergency and isolated manner. The focus group sessions enabled the collective development of inclusive strategies and in-service professional development, demonstrating that collaborative dialogue is a promising pathway toward inclusion. As a technical-educational product, the Pedagogical Guide for Curricular Adaptations in Early Childhood Education was developed, organized into four dimensions: content, methodology, materials and resources, and assessment, serving as a support instrument for inclusive teaching praxis.

Keywords: Early Childhood Education. Curricular Adaptations. Inclusive Special Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDI	Classificação Internacional de Doenças
CDPD	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEP	Comitê Ético de Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCT	Diretrizes Curriculares do Tocantins
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
EEI	Educação Especial Inclusiva
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	International Classification of Impairment, Disabilities and Handcaps
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISM	Instituto Surdos-Mudos
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBi	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência

PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PEIs	Planos Educacionais Individualizados
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEPE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQNEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RENEEI	Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TO	Tocantins
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização dos participantes	93
QUADRO 2 – Categorias de Análise, Unidades de Registro e Frequência ...	100
QUADRO 3 – Exemplos de Adaptações Curriculares para Educação Infantil Inclusiva	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	21
2.1 Panorama histórico da deficiência: conceitos e definições.....	22
2.2 Educação Especial no Brasil	28
2.3 Inclusão Educacional: Fundamentos Legais, Teóricos e dos desafios da Prática	36
3 ADAPTAÇÕES CURRICULARES E EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO, ABORDAGENS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	53
3.1 Currículo e inclusão: fundamentos e possibilidades	54
3.2 Adaptações Curriculares na Educação Infantil: legislação, inclusão e formação docente	58
3.3 Adaptações Curriculares e a Formação Continuada de professores na concepção inclusiva	75
4 PERCURSO METODOLÓGICO	84
4.1 Os procedimentos da pesquisa	86
4.1.1 O contexto da pesquisa: <i>lôcus</i> e sujeitos investigados	89
5 VOZES QUE INLUEM: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	95
5.1 Entre o planejar e o incluir: a inclusão no cotidiano docente.....	95
5.2 Tecendo saberes inclusivos: diálogos e práticas na Educação Infantil	98
5.2.1 Concepções sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	102
5.2.2 Desafios para a implementação das Adaptações Curriculares	104
5.2.3 Experiências práticas com Adaptações Curriculares	108
5.2.4 Benefícios percebidos das Adaptações Curriculares	112
5.2.5 Proposições para uma prática inclusiva	114
6 PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	138

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo toma como objeto as adaptações curriculares na Educação Infantil, situando-as no contexto dos desafios enfrentados pelas práticas docentes no âmbito da Educação Especial Inclusiva em uma escola municipal de Araguatins, no estado do Tocantins. A delimitação desse objeto decorre da necessidade de compreender, com maior rigor analítico, como o currículo tem sido mobilizado, flexibilizado e ressignificado no cotidiano escolar para responder às singularidades das crianças público-alvo da Educação Especial, considerando as condições concretas de trabalho, de formação e de suporte institucional disponíveis às professoras. Mais do que um recorte temático, este estudo nasce de uma trajetória vivida de dentro das salas de aula — das dúvidas que não cabiam nos livros e das perguntas que o cotidiano insistia em fazer.

Formei-me em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2010, período em que os debates sobre inclusão ainda ocupavam espaços tímidos nos currículos de formação inicial. Durante toda a graduação, tive contato com apenas uma disciplina voltada à Educação Especial — o que, hoje, compreendo não como uma falha individual, mas como reflexo de um contexto histórico em que a inclusão ainda engatinhava enquanto política e prática nas instituições formadoras. Essa lacuna, no entanto, não ficou adormecida: ela me acompanhou, silenciosa e insistente, ao longo de toda a minha caminhada profissional.

Ao redigir estas palavras, carrego uma trajetória de mais de quinze anos dedicados ao magistério. Atuei durante grande parte desse percurso como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, espaço em que aprendi, na prática, que ensinar é também aprender a lidar com o inesperado: com turmas numerosas, com estudantes em distorção série-idade, com crianças não alfabetizadas, com dificuldades de aprendizagem diversas e, cada vez mais, com estudantes público-alvo da Educação Especial. Era o chão da escola me dizendo, todos os dias, que a formação que eu havia recebido não era suficiente para responder ao que a vida me apresentava.

Entre 2015 e 2024, tive o privilégio de atuar como professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), campus

Araguatins. Essa experiência me colocou em outro lugar, não apenas o de quem ensina, mas o de quem observa, de perto, as novas gerações de educadores sendo formadas. E foi nesse lugar que a inquietação ganhou outro contorno: mesmo diante dos avanços inegáveis nos currículos de formação inicial, percebia que os debates acerca da inclusão ainda careciam de maior ênfase, de mais espaço, de mais profundidade. Enquanto isso, os dados e a realidade das escolas sinalizavam, sem hesitação, que o número de estudantes público-alvo da Educação Especial nas instituições de ensino não parava de crescer.

Essa tensão, entre o que a formação oferece e o que a escola exige, foi o ponto de partida desta dissertação. Ao explorar o que aqui chamo de *paraísos, descaminhos e precipícios*, busco apresentar um relato sincero dessa jornada: as conquistas que me sustentaram, os erros que me ensinaram e os abismos que me fizeram buscar respostas onde ainda não havia caminhos prontos.

As experiências acumuladas ao longo desses anos me conduziram a questionamentos que se tornaram o fio condutor desta pesquisa: Quais os desafios docentes para a promoção da Educação Inclusiva? Como os professores realizam as Adaptações Curriculares na Educação Infantil? Essas indagações não surgiram de uma revisão bibliográfica, surgiram de rostos, de histórias, de estudantes com deficiência cujas trajetórias foram marcadas por repetências, por episódios de não acreditar em si mesmos, por um sistema que ainda aprendia, como eu, a acolhê-los de verdade.

Foi esse conjunto de vivências que me impulsionou a buscar o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), trazendo comigo a convicção de que a formação continuada em Educação Especial Inclusiva não é apenas uma necessidade profissional, é um compromisso ético com aqueles que dependem, diariamente, de professores que acreditem no seu potencial de aprender.

No decorrer do texto, aprofundo a investigação específica em uma instituição que abrange turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco particular nas turmas de Educação Infantil voltadas para crianças de quatro e cinco anos, buscando compreender como as Adaptações Curriculares contribuem para uma abordagem educacional inclusiva.

A Educação Especial Inclusiva (EEI) está relacionada a educar de forma que não haja preconceitos e que se ofereçam oportunidades reais a todos, numa abordagem de valorização das diferenças. O referido conceito envolve o sistema escolar nesse processo inclusivo, exigindo uma mudança na perspectiva educacional, com a finalidade de inserir todos os estudantes no contexto do ensino regular, de forma completa e sistemática.

A partir do exposto, analisaram-se questões relativas à formação dos docentes, investigando os saberes envolvidos na prática pedagógica de professores da Educação Infantil e a relação desses saberes com a formação continuada, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE). Buscou-se compreender a relação entre a formação e a prática inclusiva em uma escola de Educação Infantil da cidade de Araguatins, identificando os aspectos que caracterizam e sustentam a esse processo, bem como suas relações e implicações nas decisões pedagógicas dos docentes e nos resultados práticos no âmbito da Educação Especial Inclusiva.

Tomou-se como ponto de partida a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015), que, em seu art. 27, assegura que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível". Assim, com base em tal direito, aos estudantes com deficiência são garantidas condições educacionais de qualidade, afastando-os de situações de violência, negligência e discriminação.

No campo da práxis, o trabalho proposto pode servir como instrumento de reflexão, de incremento de acertos e superação de falhas detectadas. Os achados desta pesquisa configuram-se, entre outras possíveis aplicações, como subsídio para a elaboração de critérios de avaliação de cursos de formação continuada. Assim, espera-se contribuir para novas ações que incidam sobre essa modalidade de formação de professores.

Diante dessa realidade, este estudo tem como foco a necessidade das Adaptações Curriculares como caminho para o avanço da educação inclusiva. Nessa perspectiva, emerge a seguinte questão norteadora: **De que maneira os professores enfrentam os desafios relacionados à implementação das**

Adaptações Curriculares no contexto da Educação Especial Inclusiva em uma escola de Educação Infantil em Araguatins — TO?

Com o intuito de analisar as Adaptações Curriculares como fator de contribuição para a inclusão, bem como os sujeitos envolvidos nesse processo, delinearam-se as seguintes questões norteadoras: **Quais são as percepções docentes acerca da Educação Especial Inclusiva? Quais formações, apoio pedagógico e recursos institucionais subsidiam o trabalho docente na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial? Como ocorrem as Adaptações Curriculares no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil?**

Nesse sentido, o objetivo geral da investigação consistiu em analisar de que maneira os professores enfrentam os desafios relacionados à implementação das Adaptações Curriculares no contexto da Educação Especial Inclusiva em uma escola de Educação Infantil em Araguatins — TO. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar as percepções docentes acerca da Educação Especial Inclusiva e das Adaptações Curriculares; b) caracterizar as condições de formação, apoio pedagógico e recursos institucionais que subsidiam o trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial; c) compreender como ocorrem as Adaptações Curriculares no desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil; d) elaborar um Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil como produto educacional destinado a apoiar docentes da rede municipal de Araguatins — TO.

A importância das Adaptações Curriculares para a inclusão é incontestável, uma vez que não apenas oferecem oportunidades de aprendizado aos estudantes, mas também representam um conjunto de alternativas educacionais para lidar com as diversas dificuldades de aprendizagem que cada um pode enfrentar.

Um dos principais desafios dos educadores é proporcionar uma educação que atenda às necessidades específicas dos estudantes. Isso significa não apenas assegurar o acesso à educação, mas também a permanência dos estudantes em um ambiente de aprendizagem inclusivo e repleto de oportunidades. É essencial que todas as formas possíveis de aprendizagem sejam consideradas, sem limitações impostas pelos recursos disponíveis.

A discussão sobre como incluir estudantes com deficiência está em destaque e suscita diversas preocupações entre os profissionais da educação. Os desafios recaem, sobretudo, em torno do currículo adaptado, uma vez que é dever de cada escola proporcionar condições educacionais adaptadas às necessidades de cada estudante, garantindo que todos possam participar, plenamente, de um ambiente formativo repleto de experiências adequadas ao seu crescimento e desenvolvimento integral.

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa de natureza fenomenológica, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica. Inicialmente, a pesquisa bibliográfica permitiu identificar e analisar referenciais teóricos pertinentes, a partir de publicações científicas como livros, anais de congressos e artigos em periódicos relacionados à temática investigada. Posteriormente, a pesquisa de campo, realizada em uma escola municipal de Educação Infantil e Anos Iniciais no município de Araguatins — TO, foi caracterizada pela observação sistemática das práticas pedagógicas docentes e das necessidades de Adaptações Curriculares, complementada por grupos focais com os docentes, conduzidos em quatro encontros com temas pré-definidos. A análise dos dados fundamentou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo a compreensão dos desafios vivenciados pelas docentes em sua complexidade contextual, articulando as narrativas ao referencial teórico-legal da Educação Especial Inclusiva.

O produto educacional resultante desta investigação consistiu na elaboração de um Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil, construído colaborativamente com as docentes participantes da pesquisa. O material foi desenvolvido com o propósito de oferecer aos docentes do município de Araguatins — TO um suporte pedagógico contextualizado para o trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial em condições reais de ensino, alinhado às necessidades e à realidade educacional identificadas na investigação.

Esta dissertação organiza-se em cinco seções, tendo as Adaptações Curriculares como eixo estruturante que perpassa toda a investigação. A primeira seção reconstrói o percurso histórico e normativo da Educação Especial no Brasil, situando as Adaptações Curriculares no contexto mais amplo da

Educação Inclusiva e evidenciando como a construção histórica da inclusão da pessoa com deficiência fundamenta as práticas curriculares contemporâneas. A segunda seção aprofunda os fundamentos teóricos, legais e práticos das Adaptações Curriculares na Educação Infantil, discutindo o currículo como instrumento de inclusão, os marcos normativos que regulamentam as adaptações nessa etapa de ensino e os desafios que essa temática impõe à formação docente — tanto inicial quanto continuada. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa de natureza fenomenológica, os instrumentos de produção de dados e os critérios de análise adotados para apreender, com rigor, as experiências das docentes diante das Adaptações Curriculares em seu cotidiano.

A quarta seção, intitulada *Vozes que Incluem: Narrativas Docentes sobre Adaptações Curriculares na Educação Infantil*, apresenta e analisa os dados produzidos a partir das observações e dos encontros de grupo focal, revelando as concepções docentes sobre a Educação Especial Inclusiva, os desafios para a implementação das Adaptações Curriculares, as experiências práticas desenvolvidas pelas professoras, os benefícios percebidos e as proposições para uma prática inclusiva mais consistente. Por fim, a quinta seção apresenta o produto técnico-educacional resultante desta pesquisa: o Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil, elaborado coletivamente com as docentes participantes e fundamentado nos marcos legais e teóricos da inclusão escolar. O material organiza-se em torno de princípios norteadores — como a centralidade da criança, a equidade no acesso e na participação, a flexibilidade curricular e a corresponsabilidade entre escola, família e comunidade —, oferecendo orientações pedagógicas práticas e exemplos de adaptações organizados em quatro dimensões: conteúdo, metodologia, materiais e recursos, e avaliação. O Caderno não se propõe como manual prescritivo, mas como instrumento de reflexão e apoio à práxis docente inclusiva, reafirmando que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo, coletivo e comprometido com a dignidade e o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Para subsidiar a análise e a reflexão em torno dessas questões, a pesquisa fundamentou-se no ordenamento jurídico, por meio dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que abordam a Educação Especial

Inclusiva e as Adaptações Curriculares, bem como nas contribuições de Capellini (2018), Carvalho (2008; 2019), Neto (2019), Mantoan (2003; 2015), Santo (2020), Jannuzzi (2004), Silva (2012), Stainback e Stainback (2007), Sacristán (2013), Minetto (2021), Ramos (2023) e Glat e Blanco (2007), os quais forneceram uma base sólida para a investigação analítica e reflexiva, em diálogo com os dados coletados ao longo do percurso investigativo.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

"A inclusão não é um favor, é um direito. Ela exige transformar a escola e a sociedade, para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e conviver." (MANTOAN, 2003, p. 19)

Essa afirmação de Mantoan (2003) sintetiza, com precisão e contundência, o espírito que orienta esta seção: a inclusão não se efetiva por concessão, mas pela transformação estrutural das instituições e das mentalidades. Compreender esse processo exige, antes de tudo, revisitar o percurso histórico que moldou as concepções sobre a pessoa com deficiência e os modos pelos quais a escola e a sociedade responderam — nem sempre de forma adequada — à sua presença, em um caminho marcado pelos paradigmas da exclusão, da institucionalização e da integração, culminando no atual processo de inclusão.

O movimento pela Educação Especial numa perspectiva inclusiva caracteriza-se como um marco político, histórico e social, pontuando inúmeras lutas ao longo dos anos. Para compreender a constituição desse processo, faz-se necessário analisar o percurso histórico por meio do qual ele se consolidou.

Inicialmente, buscou-se realizar um levantamento histórico sobre a pessoa com deficiência, que era segregada¹ e condenada ao isolamento e, em algumas regiões, até mesmo a morte. Com o avanço das ciências e a modificação do modo de produção, a pessoa com deficiência passou a ser vista como “objeto de estudo”, objetivando a sua inserção no mercado de trabalho. Nos séculos XIX e XX, com o surgimento do interesse da área da psicologia para com essas pessoas, começaram as preocupações educacionais: como inserir o deficiente² no processo escolar, o surgimento das classes especiais, a inserção nas classes regulares e, após vários desdobramentos, a inclusão no ambiente escolar.

¹ Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (2024) ato ou efeito de segregar ou segregar-se; afastamento, separação. Proibição de membros de uma minoria de terem acesso a oportunidades de educação, etc.

² O termo "deficiente" era amplamente utilizado nos séculos XIX e XX. Preserva-se aqui a terminologia da época para fidelidade histórica. Contudo, reconhece-se que tal nomenclatura não é mais adequada, tendo sido substituída por "pessoa com deficiência", expressão que valoriza a pessoa antes da condição, conforme estabelecido na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e ratificado pela LBI (2015)

Em seguida, abordou-se a trajetória histórica da pessoa com deficiência no Brasil que, de modo semelhante ao ocorrido mundialmente, atravessou um período de exclusão, seguido pelo surgimento de centros de apoio especializado e pela promulgação de diversas legislações específicas. O reconhecimento político dos direitos dessas pessoas consolidou-se gradualmente, mediante avanços legislativos que asseguraram a inclusão educacional e garantiram o direito de acesso e permanência nas instituições de ensino. Esse percurso histórico-legal foi detalhado ao longo do estudo.

Por fim, foram discutidos os aportes teóricos e legais relacionados aos desafios da inclusão educacional. Ressaltou-se que a inclusão, fundamentada nos princípios da igualdade de oportunidades e da não discriminação em todos os contextos sociais, implica a reformulação da sociedade e exige que sejam revistos e transformados diversos aspectos da vida comunitária e institucional.

Nesse processo de reformulação, destaca-se que não basta apenas garantir a matrícula do estudante; é necessário assegurar condições concretas de acesso ao currículo, promovendo participação e aprendizagem. Assim, as Adaptações Curriculares são compreendidas, neste estudo, como ajustes pedagógicos e organizacionais que favorecem a acessibilidade do estudante ao que é ensinado, considerando barreiras presentes no planejamento, nas metodologias, nos recursos, na organização da rotina e nas formas de avaliação.

2.1 Panorama histórico da deficiência: conceitos e definições

Na perspectiva de apresentar os principais momentos da história da pessoa com deficiência no contexto da Educação Especial no mundo ocidental, faz-se necessário compreender que as concepções sobre a pessoa humana são historicamente construídas e determinadas pelas demandas sociais, econômicas e produtivas de cada época. Segundo Albuquerque e Mori (2011), essas concepções possuem diversos desdobramentos ao longo da história, de acordo com as demandas de produção de cada período, legitimando, dessa forma, a inclusão ou exclusão dos indivíduos.

As civilizações, nos seus primórdios, não eram estáveis, e a população vivia em condições nômades, nas quais as pessoas instalavam-se temporariamente em torno de uma área e utilizavam os recursos disponíveis de forma contínua, mudando-se quando o alimento e os demais recursos tornavam-se escassos. Dependiam da caça, da pesca, da vegetação e de abrigos naturais,

como cavernas, para se proteger das intempéries. Para tais atividades, era necessária a posse de atributos como força física e destreza, essenciais para cooperar com o grupo na garantia da sobrevivência. Aqueles que apresentavam deficiências físicas, sensoriais ou motoras — como dificuldades de locomoção, surdez ou cegueira — geralmente eram abandonados à própria sorte devido às próprias exigências de sobrevivência (BIANCHETTI, 1998).

Com o estabelecimento das sociedades medievais, a organização social ocidental estruturava-se em torno de estamentos distintos — clero, nobreza e servos —, com uma base econômica centrada nas atividades agrícolas, pecuárias e artesanais. A população comum não detinha poder político e vivia em condição de acentuada exclusão social. Nesse contexto, os indivíduos que apresentavam limitações físicas ou sensoriais podiam ser abandonados ou eliminados, práticas toleradas diante das condições de sobrevivência e da ausência de amparo institucional. Nesse cenário, a exclusão e o abandono dessas pessoas não eram considerados um problema de caráter ético ou moral — eram, antes, respostas naturalizadas às condições sociais e produtivas da época (ARANHA, 2001).

Ainda no período medieval, com a disseminação do cristianismo e o fortalecimento da Igreja Católica, houve uma mudança na compreensão da deficiência. Todas as pessoas passaram a ser reconhecidas como filhas de Deus e portadoras de uma alma. No entanto, a abordagem em relação às pessoas com deficiência ainda variava de acordo com o grupo ao qual pertenciam: algumas eram alvo de ações de caridade, enquanto outras eram consideradas posses, associadas a forças malignas ou ao próprio demônio. Independentemente dessa variação, a pessoa com deficiência permanecia à margem da organização social, sem reconhecimento de sua capacidade produtiva ou de sua participação plena na vida coletiva (ARANHA, 2001; PESSOTTI, 1984).

Em contrapartida, muitas pessoas com deficiência, nesse período histórico, foram condenadas pelos tribunais da Santa Inquisição e, em muitos casos, torturadas por esse movimento religioso. Esses indivíduos eram frequentemente percebidos como portadores de poderes sobrenaturais, sendo muitas vezes confundidos com demônios ou associados à prática da bruxaria.

Com a nova perspectiva de que a pessoa com deficiência, assim como todos os demais indivíduos, possui alma e está no mundo para redimir os pecados da humanidade, sua eliminação tornou-se inaceitável diante dos

preceitos da divindade. Pessotti (1984, p. 4) ilustra a influência do cristianismo ao afirmar que "com a moral cristã, a prática espartana e clássica da 'exposição' dos sub-humanos como forma de eliminação torna-se inaceitável".

Com o cristianismo, o conceito de valor intrínseco da vida humana tornou-se predominante, independentemente das capacidades físicas ou mentais. Essa mudança, mesmo que não tenha conduzido imediatamente à plena inclusão das pessoas com deficiência, contribuiu para a rejeição de práticas excludentes extremas e favoreceu o surgimento de abordagens mais humanizadas, ainda que frequentemente orientadas pela lógica da tutela, da caridade ou da separação institucional. Nesse sentido, o cristianismo representa um período de transição entre a marginalização total e as primeiras tentativas de assistência institucionalizada, evidenciando a complexidade e o lento avanço do percurso histórico em direção à inclusão.

No século XVI, com a ascensão da burguesia e as transformações sociais dela decorrentes, emergiu uma nova compreensão do homem e da sociedade. A visão mais abstrata e metafísica do ser humano cedeu lugar a uma perspectiva mais concreta e racional. A deficiência passou a ser compreendida como de natureza médica, sendo interpretada como resultado de infortúnios naturais e de características individuais. Sob a perspectiva econômica, essas pessoas eram frequentemente consideradas improdutivas e, portanto, um encargo social. Nesse contexto, foram fundados os primeiros hospitais psiquiátricos, com o objetivo de segregar do convívio social aqueles que apresentavam comportamentos considerados desviantes dos padrões estabelecidos (ARANHA, 2001).

Com o crescente interesse da classe médica pelas pessoas com deficiência, surgiram, de forma ainda incipiente, as primeiras iniciativas de instituições escolares particulares destinadas a esse público. De acordo com Mendes (2010, p. 11)

A história da Educação Especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes até então, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos que eram considerados ineducáveis. A Educação Especial nasceu, portanto, com uma ênfase no ensino especial, ou em seu aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era ainda direito de poucos.

A partir desse momento, ainda que de forma incipiente, passou-se a reconhecer que pessoas com deficiência seriam capazes de aprender, desde que submetidas a métodos específicos. A Educação Especial, nesse contexto

inicial, assumia um forte caráter assistencialista e clínico-pedagógico, com foco na "normalização" e na "reabilitação" dos sujeitos, mais do que na promoção de sua autonomia e participação social. Cabe destacar que esse contexto emergiu em uma sociedade profundamente desigual, na qual a educação formal era privilégio de poucos. Embora o surgimento da Educação Especial tenha representado um passo importante, ele também refletia as limitações de sua época, reforçando uma lógica de separação em que o ensino especial era concebido à margem do ensino comum. Essa origem permite compreender os desafios que ainda persistem na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva — que não apenas reconheça o potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência, mas que promova acesso, participação e aprendizagem em contextos educativos comuns e equitativos.

Ao longo desse percurso histórico, percebe-se que a exclusão educacional esteve vinculada não apenas às concepções sobre a deficiência, mas também à forma como a escola organizava o ensino e definia padrões de aprendizagem. Dessa forma, ao se discutir a inclusão na atualidade, torna-se indispensável reconhecer que existem barreiras ao currículo que podem limitar a aprendizagem e a participação dos estudantes, exigindo reorganizações pedagógicas. Nesse sentido, este estudo compreende as Adaptações Curriculares como uma estratégia fundamental para o enfrentamento de tais barreiras, garantindo acessibilidade e equidade no processo educativo.

Com o desenvolvimento das ciências no século XVIII, as concepções sobre a deficiência, até então intrinsecamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, começaram a ceder espaço às primeiras explicações científicas sobre o tema. Nesse contexto, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas objetos híbridos de caridade e ciência.

No século XIX, intensificaram-se as pesquisas sobre as pessoas com deficiência, impulsionadas pelas oportunidades geradas pela integração dessas pessoas no mercado de trabalho, o que fortaleceu o movimento capitalista e a demanda por mão de obra. Vale ressaltar que, nesse mesmo século, houve um crescimento significativo dos documentos legislativos voltados às pessoas com deficiência, em decorrência da criação de leis e do engajamento de pais e profissionais da área.

Durante esse período, destacaram-se alguns pesquisadores cujos estudos influenciaram os movimentos de inclusão das pessoas com deficiência.

Dada a importância desses estudiosos, podemos mencionar Itard³, Pestalozzi⁴, Froebel⁵ e Montessori⁶, cujas pesquisas contribuíram para a compreensão das necessidades e potencialidades de pessoas com deficiência.

De acordo com Aranha (2001), nesse mesmo século, consolidou-se uma postura pública em prol das necessidades das pessoas com deficiência, com o desenvolvimento de um sistema educacional voltado ao reconhecimento de suas potencialidades.

No século XX, com a integração e a aceitação das pessoas com deficiência sob a perspectiva organicista e médica, começou a se desenvolver a psicologia científica, voltada ao estudo da mente. Em paralelo, articulada à medicina e à pedagogia científicas, emergiu a questão de como mensurar as diferenças relativas na capacidade mental entre pessoas consideradas normais e aquelas classificadas como portadoras de déficit mental (PESSOTTI, 1984).

Em 1989, é publicado pela Organização Mundial da Saúde – OMS a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (*International Classification of Impairment, Disabilities and Handcaps -ICIDH*), foi nesse período em que a deficiência foi classificada, de forma experimental, como um suplemento e não como parte integrante da Classificação Internacional de Doenças (CID) (AMARAL, 1995).

De acordo com a OMS, a deficiência pode ser definida como qualquer desvio do corpo, da forma física, de um órgão ou de uma função corporal, independentemente de sua origem. Caracteriza-se, ainda, por perdas ou distorções que podem ser temporárias ou permanentes, abrangendo anormalidades, defeitos ou perdas de membros, órgãos, tecidos ou outras estruturas corporais, incluindo as funções mentais.

Tal perspectiva, de base biomédica, contribuiu para a formulação de políticas de saúde, mas também revelou limites importantes ao desconsiderar as dimensões sociais e contextuais da experiência da deficiência. A compreensão

³ Jean Gaspard Itard (1774-1838) foi considerado o primeiro teórico da educação especial de deficientes mentais (MANTOAN, 1989)

⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (Zurique, 12 de janeiro de 1746 — Brugg, 17 de fevereiro de 1827) foi um pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional (SILVA, 2015).

⁵ Friedrich Wilhelm August Froebel (Oberweißbach, 21 de abril de 1782 — Schweina, 21 de junho de 1852) foi um pedagogo e pedagogista alemão com raízes na escola Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância (CANDIAN, 2010).

⁶ Maria Tecla Artemísia Montessori, nasceu em Chiaravalle, pequena cidade da província de Ancona, Itália, em 1870. Apesar de sua grande inclinação para a matemática, Montessori doutora-se em medicina aos 25 anos, na Universidade de Roma, em 1894. Nessa mesma Universidade, inicia o estudo e tratamento de crianças anormais, ou de desenvolvimento irregular, como assistente da clínica psiquiátrica. Morre, em 1956 na cidade de Noord-wijk-aan-Zee, Holanda (HELMING, 1970)

da deficiência exclusivamente sob o viés clínico mostra-se insuficiente quando se busca garantir direitos e promover a inclusão.

Nesse sentido, torna-se relevante refletir sobre os marcos normativos internacionais, o ano de 1948 representou um ponto de inflexão com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁷, tal documento não abordou diretamente a inclusão das pessoas com deficiência. Contudo, a Declaração fundamentou que todos os seres humanos são dotados dos mesmos direitos e, com base nisso, promoveu ações e conquistas que fomentaram a política de inclusão das pessoas com deficiência em demais áreas da sociedade.

A Declaração de Salamanca⁸, em 1994, ampliou a noção de necessidades especiais e impulsionou a inclusão de crianças com deficiência na escola regular. O movimento de transformação das atitudes em relação à deficiência é rastreado em uma escala histórica e social, numerosos eventos globais significativos uniram esforços para diminuir as desvantagens de pessoas com deficiência e promover uma abordagem não discriminatória e desenvolvimento positivo. Como resultado, ações afirmativas voltadas ao reconhecimento dos direitos e necessidades das pessoas com deficiência mostram-se essenciais para ampliar sua efetivação na sociedade.

Em vista disso, a Educação Especial emerge como um campo fundamental para a concretização desses direitos, assumindo um papel estratégico no processo de inclusão. Entendida como parte integrante da educação básica e articulada ao ensino comum, a Educação Especial busca garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Configura-se, assim, como elemento educacional e social, contribuindo para a superação de barreiras históricas e para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A seção 2.2 aprofundará o percurso da Educação Especial no contexto brasileiro, evidenciando as iniciativas institucionais pioneiras, os marcos legislativos e os movimentos sociais que configuraram, ao longo do tempo, o campo da educação da pessoa com deficiência no Brasil, demonstrando como esse processo se articulou com as transformações políticas e pedagógicas que culminaram na atual perspectiva inclusiva.

⁷ Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que delineia os direitos humanos básicos adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

⁸ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

2.2 Educação Especial no Brasil

A Educação Especial⁹ é uma modalidade da educação escolar que se destina a atender, de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Desde o início do século XIX, existem registros de tentativas isoladas e pioneiras no Brasil voltadas para a Educação Especial. No entanto, foi apenas no século XX, especialmente a partir da década de 1970, que essas iniciativas começaram a receber respostas mais abrangentes e concretas por parte das autoridades públicas.

A institucionalização do sistema educacional para pessoas com deficiência no Brasil ocorreu de maneira tardia e gradativa. As primeiras instituições voltadas para as pessoas com deficiência surgiram somente a partir do século XIX, com foco em asilos e manicômios, concebidos como meio de proteção da sociedade contra os chamados "alienados da razão". No entanto, ainda nesse século, paralelamente ao desenvolvimento asilar, o movimento de obrigatoriedade da educação motivou o surgimento de classes especiais para aqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo do ensino regular (MENDES, 2010b).

Durante o século XIX, à medida que a educação se expandia para a população em geral, tornou-se evidente o surgimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. Como resultado, esses estudantes enfrentavam desafios significativos para acompanhar o desempenho das turmas às quais pertenciam. Diante dessa realidade, surgiram classes segregadas incorporadas aos prédios das escolas públicas para atender a crianças com menor probabilidade de sucesso acadêmico. O entendimento predominante era o de que as escolas e as classes especiais ofereceriam um atendimento mais eficaz aos estudantes com deficiência.

Nas décadas de 1950 e 1960, predominou um longo período de "julgamento", segregação e exclusão de todas as pessoas com deficiência. Essas pessoas foram esquecidas e, em muitos casos, escondidas em

⁹ Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

instituições e ocultas da sociedade. Esse intervalo de tempo correspondeu a um

[...] apogeu do modelo médico-pedagógico, das técnicas psicométricas e que se traduziu na preocupação de diagnosticar e classificar, conduzindo a que a Educação Especial começasse a ser encarada como um mundo à parte, provendo as necessidades de uma parte da população considerada deficiente (ALMEIDA, 2013).

Nesse contexto, foram fundados dois centros de apoio para indivíduos cegos e surdos-mudos: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O Instituto Benjamin Constant (IBC) teve início com as ideias do médico do Imperador Dom Pedro II, Dr. José Francisco Xavier Sigaud, cuja filha cega esteve entre os motivos que o impulsionaram a fundar a instituição. Em função disso, ele tornou-se o primeiro diretor do Instituto. O IBC funcionava como internato e oferecia ensino primário, além de algumas disciplinas do nível secundário; sua principal característica era a formação voltada para a "educação moral e religiosa, instrução musical, os ofícios fabris e trabalhos manuais" (JANUZZI, 2004). Os estudantes não apenas estudavam, mas também podiam trabalhar na instituição após a conclusão de sua formação, primeiro como "repetidores", depois como professores. Ou seja, a educação das pessoas com deficiência estava voltada para sua inserção nos setores produtivos da sociedade. Mais especificamente, a instituição oferecia educação vocacional e ensinava diversas habilidades práticas, como tricô e sapataria, entre outras.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), inicialmente denominado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), foi fundado em 1857 por iniciativa do professor francês Eduard Huet, surdo congênito que apresentou ao Imperador Dom Pedro II um projeto educacional baseado na experiência do Instituto de Surdos de Paris. Huet tornou-se o primeiro diretor da instituição, que também funcionava em regime de internato e oferecia ensino primário, além de disciplinas do curso secundário. A proposta pedagógica centrava-se na "educação moral, instrução religiosa, ensino da língua de sinais francesa e portuguesa, além de ofícios manuais" (ROCHA, 2008).

De modo semelhante ao IBC, os estudantes que concluíam sua formação podiam permanecer na instituição, atuando inicialmente como repetidores e, posteriormente, como professores. Assim, a educação dos surdos também estava orientada para sua inserção nos setores produtivos da sociedade, com ênfase na formação profissionalizante em ofícios como sapataria, encadernação, alfaiataria e artes gráficas, entre outros.

A partir da década de 1930, o panorama da educação para pessoas com deficiência começou a se configurar por meio de escolas regulares vinculadas a hospitais, institutos psicopedagógicos e clínicas. Nesse período, médicos realizavam estudos e experimentos na tentativa de compreender as diversas deficiências e propor tratamentos correspondentes.

Januzzi (2004, p. 31) destaca que

[...] o despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos.

Nessa perspectiva, é possível perceber uma evolução do conceito de deficiência, uma vez que não bastava uma abordagem exclusivamente médica; a educação tornava-se cada vez mais preponderante como componente essencial no tratamento e na inserção dessas crianças na sociedade. A descrição dos locais em que essas crianças recebiam tratamento, muitas vezes associado a condições diversas e inadequadas, exemplifica um período em que o cuidado era frequentemente desorganizado e inapropriado.

Dessa forma, é fundamental destacar a abordagem integrada que abrange não apenas os tratamentos médicos, mas também a educação como instrumento essencial para o desenvolvimento e a inclusão das crianças com deficiência. Isso aponta para uma mudança no paradigma de compreensão das necessidades dessas crianças e das formas de proporcionar-lhes experiências educacionais mais abrangentes e eficazes.

Nesse sentido, a Educação Especial deixa de ser concebida como um sistema paralelo e passa a integrar a proposta da Educação Inclusiva, defendendo a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial

no ensino comum, com os apoios necessários (GLAT; BLANCO, 2007). No entanto, nessas instituições, o ensino ainda se baseava na lógica da correção, voltado para a superação de déficits e deficiências.

Essa lógica evidencia uma centralidade do “corrigir” a pessoa para que ela se adeque ao ensino, em vez de reorganizar o currículo para torná-lo acessível. Quando o currículo permanece pautado por padrões únicos de participação e aprendizagem, as necessidades do estudante tendem a não ser atendidas de modo pedagógico e sistemático. Por isso, a perspectiva inclusiva exige o planejamento de estratégias de acessibilidade curricular, das quais as Adaptações Curriculares são expressão, assegurando participação, mediação e aprendizagem no contexto do ensino comum.

Esse tipo de ensino baseava-se nos princípios de normalidade e anormalidade estabelecidos pela sociedade naquela época. De acordo com Buiatti (2013, p. 52)

A avaliação médica trazia causas de anormalidade associadas à hereditariedade e a doenças como sífilis, tuberculose e alcoolismo. Nesse contexto, a causa biológica predominava, e o indivíduo considerado anormal era aquele que se desviava do que a sociedade definia como normal. A responsabilidade por estar fora desse padrão recaía sobre o próprio indivíduo, visto como possuidor de má formação genética ou problemas familiares. Nota-se que as doenças consideradas de transmissão social também eram classificadas como causas de anormalidade, levando à exclusão social, assim como ocorria com pessoas com deficiência, problemas de comportamento e, possivelmente, com os segmentos mais desfavorecidos da sociedade, como os pobres, negros e índios, entre outros.

Apesar de conduzir à segregação, a abordagem médico-pedagógica não se limitava ao campo médico: estruturou conhecimentos que possibilitaram a essas crianças assumir um papel mais ativo na sociedade. Isso englobava a promoção da autonomia por meio do ensino de cuidados com a higiene pessoal, a alimentação e outras atividades do cotidiano. Esse atendimento era caracterizado pelo paradigma integracionista, que partia do pressuposto de que a deficiência era uma limitação exclusiva do indivíduo, cabendo a ele a responsabilidade de se adaptar a uma sociedade e a uma escola que se consideravam prontas para recebê-lo (NUNES, 2013).

Durante o período do movimento da Escola Nova, uma abordagem inovadora surgiu na educação de crianças com deficiência: a abordagem

psicopedagógica, incluía a integração de psicólogos nas escolas. Esses profissionais concentravam seu trabalho em torno da higiene mental, desenvolvendo a ideia de que qualquer criança pode apresentar algum tipo de dificuldade no desenvolvimento. Como resultado, as escolas normais¹⁰ passaram a aplicar testes de inteligência para identificar crianças com deficiência intelectual. Esses testes eram baseados em escalas psicométricas padronizadas, como as de Binet-Simon e Wechsler, utilizadas para medir o quociente de inteligência (QI) e avaliavam capacidades cognitivas como memória, raciocínio lógico, linguagem e habilidades visuais, com o objetivo de diagnosticar possíveis déficits intelectuais.

Para além do interesse científico sobre as pessoas com deficiência, diversos segmentos da sociedade civil — incluindo as próprias pessoas com deficiência, seus familiares e os profissionais da área — começaram a se organizar para reivindicar direitos fundamentais. Sob essa pressão, várias iniciativas surgiram, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, a criação de centros de reabilitação e a Campanha Nacional de Reabilitação dos Doentes Mentais.

Em 1954, foram fundadas a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e o Conselho para o Bem-Estar dos Cegos. A LBA (Legião Brasileira de Assistência), organização não governamental voltada à prestação de serviços de assistência social, desempenhou papel significativo no atendimento às pessoas com deficiência, por meio do financiamento de instituições privadas (JANUZZI, 2004; MAZOTTA, 1996; MENDES, 2010a; OLIVEIRA, 2002).

A partir da década de 1990, movimentos em defesa da inclusão social e dos direitos humanos ganharam expressiva visibilidade. Esses movimentos visam à construção de uma sociedade mais democrática, equitativa e socialmente sustentável, que reconheça e valorize as diferenças. Essa busca representa uma resistência à exclusão que historicamente tem afetado grupos minoritários. Assim como na sociedade, a educação desempenha papel fundamental nesse processo e, portanto, deve ser mais democrática e acessível.

¹⁰ Eram as instituições destinadas à formação de professores para o ensino primário. O nome "Normal" referia-se ao objetivo de estabelecer "normas" pedagógicas e modelos de ensino que deveriam ser seguidos em toda a rede escolar.

Como resposta a esse contexto, emerge um paradigma escolar específico — a Inclusão Escolar —, voltado para crianças e adolescentes com deficiência.

Conforme Mantoan (2015), os estudantes, independentemente da intensidade de suas deficiências, devem ser incluídos nas salas de aula regulares, participando do ensino comum. Isso implica a incorporação, de forma radical, completa e sistemática, daqueles anteriormente excluídos, sem distinção quanto à gravidade de suas deficiências.

Essa visão rompe com a lógica segregacionista que, historicamente, justificava a exclusão com base em critérios clínicos ou pedagógicos. Mantoan (2015) propõe uma escola que reconhece a diferença como parte constitutiva do processo educacional e que se adapta para acolher todos os seus estudantes. Nesse sentido, a inclusão não é entendida como uma concessão, mas como um direito inalienável, exigindo profunda reformulação das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas. Para a autora, é necessário abandonar a ideia de "preparar os estudantes para a escola" e, em vez disso, transformar a escola para que esteja preparada para todos os estudantes, assumindo o compromisso com a equidade, com a aprendizagem significativa e com o reconhecimento da diversidade como valor educativo fundamental.

Desde a formulação das primeiras políticas de integração escolar, o processo de inserção de estudantes com deficiência nas escolas comuns tem sido objeto de críticas. Embora a integração represente um avanço em relação às práticas historicamente excludentes, esse modelo ainda se fundamenta, em grande medida, na lógica de seletividade e adaptação do estudante ao sistema escolar (MANTOAN, 2003).

Nessa perspectiva, os estudantes com deficiência são incluídos nas classes comuns desde que apresentem condições de acompanhar as atividades propostas pela escola regular. Tal concepção não pressupõe, necessariamente, mudanças estruturais no sistema educacional, no currículo ou nas práticas pedagógicas. Ao contrário, tende a manter o modelo tradicional de ensino como referência, atribuindo ao estudante a responsabilidade de adaptar-se às normas e exigências da escola, em vez de promover transformações institucionais que atendam à diversidade dos sujeitos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Como resultado desse modelo, muitos estudantes foram excluídos ou encaminhados para classes especiais, perpetuando práticas segregadoras

mesmo em contextos que se autodenominavam inclusivos. A superação desse modelo requer a adoção de um conceito de inclusão baseado no reconhecimento do direito incondicional dos estudantes de receber educação em ambientes comuns, independentemente da natureza ou da gravidade de sua deficiência. Esse conceito implica uma transformação da cultura escolar, das práticas pedagógicas e das políticas institucionais, a fim de garantir acessibilidade, participação e aprendizagem a todos os estudantes, valorizando as diferenças como elemento constitutivo de escolas democráticas e inclusivas.

A partir das décadas de 1960 e 1970, iniciou-se o movimento de desinstitucionalização das pessoas com deficiência, que visava à transição dessas pessoas de grandes instituições para a reintegração na sociedade. Segundo Mendes (2010, p. 389)

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. A definição focalizava a atenção sobre dois aspectos: o que o serviço almejava para seus usuários (comportamentos, experiências e características) e com quais meios isso seria atingido.

As mudanças iniciadas em meados da década de 1970 nos EUA progressivamente adicionaram legislações garantindo o acesso universal à educação pública para todas as crianças, deficientes e saudáveis, de igual modo. Essas mudanças instituíram oficialmente o processo de *mainstreaming*¹¹, que preconizava que as pessoas com deficiência fossem colocadas em "[...] ambientes minimamente restritivos", e, conseqüentemente, incentivava a implementação gradual de serviços educacionais na comunidade, ao mesmo tempo em que desestimulava a institucionalização (MENDES, 2010).

A integração era compreendida de maneiras distintas, sendo frequentemente interpretada como um processo no qual o sistema educacional disponibilizaria o que de mais adequado poderia oferecer aos estudantes com deficiência. Os estudantes, a partir de seu desenvolvimento e de seu mérito, passariam de um ambiente de segregação para outro mais integracionista, sem

¹¹ Mendes (2010) opta por manter o termo na escrita original, no Brasil a sua tradução passou a ser integração.

que a escola, de fato, estivesse devidamente preparada para o acolhimento desses estudantes.

Desafiando paradigmas anteriores, o movimento de Inclusão Escolar parte do pressuposto de que não é o estudante com deficiência que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se transformar para garantir o direito à educação de todos, com equidade e qualidade.

[...] as diferenças são normais e desejáveis, mas, ao mesmo tempo, reconhece que a escola atual tem contribuído para acentuar desigualdades associadas à diversidade proveniente de diferenças de origens pessoais, sociais, culturais e políticas. A luta contra a promoção de desigualdades pela escola exige, na perspectiva da inclusão, uma reestruturação do sistema educacional para oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças. Um ponto crucial na reestruturação escolar seria, portanto, o aprimoramento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que os professores possam lidar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, independentemente de possuírem necessidades especiais ou não (MENDES, 2010a, p. 39).

O movimento da Inclusão Escolar, assim como seus precursores — entre eles o movimento integracionista, impulsionado por abordagens médico-pedagógicas e psicopedagógicas —, foi legitimado por meio de políticas públicas destinadas à população com deficiência. A legitimação política dos direitos desse grupo foi conquistada gradualmente, à medida que a pressão da sociedade civil aumentava. Por essa razão, é fundamental analisar essas políticas, visando compreender os avanços na conquista dos direitos desse grupo social.

Em síntese, o percurso da Educação Especial no Brasil evidencia que sua consolidação se deu de forma gradual, marcada por tensões entre práticas segregadoras e movimentos em prol da inclusão. A trajetória histórico-legal aqui delineada demonstra que os avanços legislativos, embora fundamentais, precisam ser acompanhados de transformações nas práticas pedagógicas e na organização escolar, de modo que a inclusão deixe de ser apenas uma prerrogativa formal e se efetive como experiência concreta de participação, aprendizagem e pertencimento para todos os estudantes.

A seguir, serão abordados os aportes legais e teóricos que fundamentaram a construção de políticas públicas ao longo dos anos, com foco na infância e nas pessoas com deficiência, a fim de compreender os impactos da legislação sobre o direito à educação desses indivíduos.

2.3 Inclusão Educacional: Fundamentos Legais, Teóricos e os Desafios da Prática

Cabe, inicialmente, demarcar o uso do termo "Educação Especial na perspectiva inclusiva" adotado ao longo deste estudo. Tal expressão ancora-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI, 2008), que compreende a Educação Especial não como um sistema paralelo de ensino, mas como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica, orientada para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação no ensino regular. Nesse sentido, o presente trabalho não adota a expressão "Educação Especial Inclusiva" como sinônimo de escola segregada ou de atendimento substitutivo, mas como afirmação do princípio de que a inclusão é um direito incondicional, que exige a reorganização das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas no contexto do ensino comum.

A Educação Inclusiva consolidou-se como um direito humano fundamental para as pessoas com deficiência, pautado nos princípios de igualdade de oportunidades e de não discriminação em ambientes educacionais. Nesse contexto, o Brasil, como signatário da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), tem envidado esforços significativos para implementar práticas educacionais inclusivas.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, P. 1).

As discussões em torno da escola inclusiva têm ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo, especialmente diante do crescimento do número de estudantes do público-alvo¹² da Educação Especial no ensino regular.

¹² Estudantes cuja participação plena e efetiva nas atividades escolares é obstruída pela interação entre as barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes e nas comunicações e informações) e os impedimentos individuais de longo prazo de natureza: Intelectual; Mental; Comportamental, Social, Comunicacional e de Linguagem; Visual; Auditiva; Multisensorial; Física; Múltipla. (BRASIL, 2018b)

Esse aumento impõe às instituições escolares o desafio de repensar suas práticas e buscar abordagens pedagógicas mais eficazes, de modo a assegurar o direito à aprendizagem e à participação desses estudantes, cumprindo, assim, com seu papel social e educativo de forma equitativa e inclusiva.

A escolarização de crianças e jovens com deficiência começou a atrair a atenção da sociedade nos EUA. Na década de 1990, tornou-se um dos principais temas da mídia, difundindo-se globalmente. Nesse momento, consolidou-se a ideia de que todos os estudantes, sem exceção — inclusive aqueles com deficiência —, devem frequentar a escola regular. Esse processo inaugurou uma abordagem inteiramente nova para a educação de pessoas com deficiência, configurando um novo paradigma: uma inflexão significativa em relação ao modelo de integração.

O conceito de inclusão passa a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, no entanto, eles têm a mesma proposta que é inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular. Podemos dizer que a integração passa a ideia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Nesse sentido, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo o qual o aluno deve seguir, enquanto a inclusão considera a inserção de alunos através de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais etc.), e ao reconhecê-las mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (MIRANDA, 2008, p. 39).

A distinção entre os conceitos de integração e inclusão, discutida por Miranda (2008), é fundamental para a compreensão das mudanças no campo da Educação Especial e dos desafios enfrentados pelas escolas na efetivação de práticas inclusivas. Enquanto a integração pressupõe a adaptação do estudante às demandas já estabelecidas pela escola — valorizando sua capacidade de ajustar-se a um modelo previamente definido —, a inclusão exige o rompimento com a padronização do ensino. Nesse novo paradigma, a escola deixa de esperar que o estudante se molde ao sistema e passa a reestruturar suas práticas, currículos e tempos pedagógicos para acolher a singularidade de cada sujeito.

Essa mudança reconhece a variedade das diferenças que os estudantes trazem, sejam elas pessoais, culturais, linguísticas ou sociais, e evidencia a

necessidade de transformar as práticas, o currículo e as relações escolares. Miranda (2008) pontua que a inclusão vai além da simples presença física do estudante com deficiência na escola regular; ela exige a transformação do ambiente escolar para assegurar que todos tenham acesso real e equitativo ao aprendizado. Assim, a ideia de inclusão desafia a função tradicional da escola como espaço homogêneo e estático, exigindo uma reflexão crítica sobre suas estruturas e práticas, de modo que seja capaz de atender às diferenças de seus estudantes.

O movimento de inclusão ganhou ampla adesão após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), impulsionado por diversos fatores. Muitos combatentes tornaram-se pessoas com deficiência em decorrência dos conflitos e, após o processo de reabilitação, esperava-se que retornassem ao trabalho produtivo, o que exigiu a criação de condições adequadas para sua reinserção laboral. Formaram-se, em torno deles, redes multidisciplinares de apoio e defesa de seus interesses, contando com a participação de cidadãos dispostos a se responsabilizar por aqueles que haviam lutado pela independência de seu país. Apesar de todas as perdas e danos ocorridos, o saldo foi positivo: cada vez mais pessoas passaram a reconhecer e a acreditar nas capacidades das pessoas com deficiência.

No contexto da defesa da Educação Inclusiva, Werneck (1997) destaca a importância de construir uma sociedade inclusiva comprometida com minorias, como os estudantes com deficiência. Nesse sentido, a inclusão é a capacidade de "quebrar as barreiras cristalizadas ao redor de grandes estigmatizados" (WERNECK, 1997, p. 45). Isso significa que a inclusão transcende a mera presença física nos espaços sociais e educacionais; ela exige uma mudança profunda nas estruturas e nas atitudes que sustentam a exclusão. Trata-se de desconstruir preconceitos históricos e remover barreiras, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas ou atitudinais, em prol da valorização da diversidade. Portanto, a inclusão demanda um compromisso ético e político de toda a sociedade para garantir a igualdade de direitos e oportunidades reais de participação plena.

No entanto, o termo inclusão não era utilizado com esse sentido entre os séculos XVII e XVIII. Naquele período, os indivíduos que não correspondiam ao padrão estabelecido eram marginalizados e totalmente excluídos de seus lares,

da educação e da sociedade. Pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram descritas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas (BRASIL, 2001, p. 25).

É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/1961) aborda o ensino dos chamados "excepcionais", os quais deveriam ser atendidos, preferencialmente, nas classes das escolas comuns, pautando-se no princípio da "integração". Na integração, o estudante é integrado apenas se puder adaptar-se à escola, conforme observado por Mantoan (1997, p. 58): "a integração pressupõe que a pessoa com deficiência deva ajustar-se aos padrões ditados pela sociedade, para dela poder participar produtivamente e, em consequência, ser aceita na convivência comum". A ideia de integração, tradicionalmente concebida, conduz a pessoa com deficiência a adaptar-se aos padrões sociais para ser aceita e integrar-se à sociedade.

Sob essa ótica, o modelo atribui unilateralmente à pessoa com deficiência a responsabilidade por sua condição, ignorando que as barreiras sociais são as verdadeiras mantenedoras da exclusão. Em vez de uma responsabilidade partilhada entre o Estado e a comunidade, o ônus da adaptação recai inteiramente sobre o indivíduo. Esse ciclo de desigualdade obriga a pessoa a moldar-se a normas que desconsideram sua diversidade, perpetuando a marginalização ao negligenciar suas necessidades específicas e sua representatividade.

Em contrapartida, de acordo com Mantoan (1997, p. 58), "a inclusão sustenta o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social". Nesse sentido, a inclusão requer que a sociedade promova alterações nas estruturas e na cultura para incorporar todos os seus membros, incluindo aqueles anteriormente excluídos. Portanto, a abordagem da inclusão não se resume a exigir o ajuste formal dos indivíduos às normas existentes. Pelo contrário, trata-se de promover reformas institucionais e reconfigurar as práticas sociais, de modo que a participação genuína deixe de ser uma exceção e se torne a regra.

A ideia de que a inclusão requer mudanças em toda a sociedade implica a necessidade de reavaliações e reestruturações em diversos aspectos da vida

comunitária e institucional, tais como a revisão das políticas públicas, a adequação das infraestruturas e a transformação das práticas educacionais e laborais, com vistas a proporcionar um ambiente acolhedor e acessível. A inclusão não é um estado fixo, mas um processo que deve ser sustentado por ajustes contínuos e por um comprometimento com a justiça social e a equidade.

A concepção de Educação Inclusiva evoluiu de maneira morosa até que fosse compreendida como direito de todos, independentemente de suas características físicas e intelectuais, conforme destaca Gimenes (2012, p. 29):

As novas descobertas científicas e as conquistas sociais das minorias levaram muitos familiares e pessoas solidárias a se mobilizarem em prol do reconhecimento do deficiente enquanto cidadão de direitos e da ampliação da oferta de atendimentos clínicos, terapêuticos e educacionais, via intervenção do Estado. Estas mobilizações assinalam a importante mudança na concepção do deficiente, enquanto sujeito de possibilidades, dando início a um período marcado pela busca da integração social das pessoas com deficiência.

Da mesma forma, o movimento sublinhou a necessidade de intervenção estatal para garantir a oferta de serviços clínicos, terapêuticos e educacionais. Um aspecto fundamental que distinguiu essa corrente das abordagens anteriores foi a mudança na concepção da deficiência: de uma condição a ser "tratada" para uma perspectiva que reconhecia as capacidades e potencialidades das pessoas. A ressignificação da deficiência, por meio de expressões como "sujeitos de possibilidade", é indicativa de uma perspectiva social voltada para um futuro em que a deficiência não mais determinaria o lugar do indivíduo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692/71, que estabelecia o "tratamento especial" para superdotados, pessoas com deficiência e estudantes em defasagem idade-série, longe de criar bases para um sistema de ensino capaz de atender às demandas da educação da pessoa com deficiência, consolidou o encaminhamento para classes e escolas especiais.

No final da década de 1980, as escolas passaram por mudanças significativas, que envolviam o aumento dos salários dos professores e uma revisão do sistema de financiamento escolar. Essas mudanças enfatizaram a gestão local e a descentralização dos recursos, inclusive no que se refere aos fundos dos programas de Educação Especial. Tais iniciativas integraram o denominado "movimento de reestruturação escolar", amplamente divulgado pelo

governo em sua tentativa de melhorar a qualidade da educação para as populações em situação de vulnerabilidade (MENDES, 2006).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 1.º, inciso III, estabelece como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988). Em seu art. 205, estabelece a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. O art. 206, inciso I, por sua vez, assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988); tais dispositivos constitucionais são essenciais para a implementação da Educação Inclusiva.

Para Mendes (2010), o texto da CF/1988 prevê a democratização do ensino para o país, visando ao fim do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar em escolas de ensino fundamental de qualidade, à formação do ser humano para o trabalho, para a ciência e para a tecnologia, e à garantia da educação do estudante com deficiência na rede regular de ensino, preferencialmente com atendimento educacional especializado. Apesar dos inúmeros avanços na inclusão escolar, ainda persistem diversas dificuldades que comprometem a efetividade desse processo. Mesmo com a presença de estudantes com deficiência nas escolas, a inclusão efetiva muitas vezes não é plenamente alcançada, em razão de uma série de desafios estruturais e operacionais.

Embora a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas represente, indubitavelmente, um avanço significativo, é evidente que tal medida, por si só, não é suficiente. Para a consolidação de mudanças duradouras, faz-se indispensável o investimento contínuo na melhoria dos recursos tecnológicos, na formação docente e no aprimoramento das políticas públicas. Somente por meio de uma abordagem integrada e coordenada é possível assegurar que a inclusão se torne efetiva e significativa para todos os estudantes.

A Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, em 1994, organizada pelo Governo da Espanha e pela UNESCO com o objetivo de orientar a adoção de políticas e diretrizes para a implantação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (UNESCO, 1994), desenvolveu uma nova forma de interpretar a Pedagogia Especial, compreendida como campo de conhecimento e prática pedagógica

voltada ao desenvolvimento de programas educacionais especializados para atender à diversidade dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência, no contexto da educação inclusiva. O documento reafirmou o princípio da educação para todos, assegurando oportunidades para estudantes com deficiência no ensino regular, no âmbito do que passou a ser denominado Necessidades Educacionais Especiais (PRAIS, 2017).

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constitui o principal marco legal da educação brasileira. A educação inclusiva é reconhecida, no âmbito dessa legislação, como um direito de todos os estudantes, independentemente de deficiência ou necessidade educacional específica. Entre os princípios fundamentais nela estabelecidos destacam-se a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o pleno direito à educação, sem qualquer forma de discriminação. A referida lei determina, ainda, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado a atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Elaborada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) estabeleceu as bases para a consolidação de práticas educativas inclusivas no Brasil. O documento define ações, diretrizes e metas orientadas para a efetivação do princípio inclusivo, apresentando estratégias voltadas à estruturação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e etapas de ensino. Com isso, assegura o direito ao acesso, à permanência e à participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

A PNEE-PEI destaca a acessibilidade educacional, a formação de professores e a participação das famílias nos processos decisórios como elementos fundamentais para a transformação das escolas em ambientes verdadeiramente inclusivos, capazes de atender às necessidades de todos os estudantes.

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da

comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 15).

A garantia da inclusão escolar, conforme previsto na legislação brasileira, representa um compromisso amplo e complexo que vai muito além do acesso ao ensino regular. A inclusão efetiva exige o reordenamento dos sistemas educacionais, de modo a assegurar a participação ativa, a aprendizagem significativa e a continuidade dos percursos formativos dos estudantes em todos os níveis de ensino. Para tanto, são igualmente necessários o atendimento educacional especializado, a formação adequada dos professores, a promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões e o envolvimento da família e da comunidade no processo educativo. Essas ações integradas evidenciam que a inclusão não se restringe à dimensão pedagógica, constituindo-se, antes, como uma responsabilidade social e política que demanda articulação entre diferentes setores para a construção de uma educação democrática e verdadeiramente equitativa.

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, constitui-se como modalidade transversal ao ensino regular, integrando o projeto pedagógico da escola comum. Seu público-alvo compreende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno do espectro autista) e altas habilidades ou superdotação. Essa modalidade deve estar articulada a todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, garantindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de recursos pedagógicos adequados às necessidades específicas de cada estudante (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, estabelecendo diretrizes para a implementação da educação inclusiva no país. O referido decreto reafirma que as escolas comuns desempenham função primordial na criação de oportunidades educacionais inclusivas, assegurando a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes regulares. Além disso, o documento ressalta a necessidade de serviços de apoio especializados e de planos de atendimento individualizados para atender às necessidades específicas de cada estudante.

A Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), também contém disposições voltadas à educação inclusiva. Com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais e garantir a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o plano prevê a necessidade de currículos e programas inclusivos, infraestrutura adequada, serviços de apoio especializados e formação continuada de professores para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

No contexto brasileiro, as leis e políticas de educação inclusiva demonstram o compromisso do país em garantir o direito à educação a todos, independentemente de sua condição ou de seu pertencimento ao público-alvo da Educação Especial. Essa perspectiva centra-se na eliminação de barreiras e na oferta de suportes que atendam às necessidades específicas de cada estudante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), o Decreto nº 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI, 2008) reafirmam que a educação é um direito humano fundamental e que todos os estudantes devem ser contemplados por uma educação inclusiva, que pressupõe currículo acessível, infraestrutura adequada, serviços de apoio especializados, formação continuada de professores e participação ativa das famílias.

Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de promover condições de igualdade e o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, assegurando a inclusão social e a cidadania da pessoa com deficiência.

O Capítulo IV da Lei nº 13.146/2015 preconiza o direito à educação como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, conforme disposto no Artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

A educação é um direito fundamental da pessoa com deficiência, reafirmando o compromisso do Estado com um sistema educacional inclusivo

em todos os níveis. Esse princípio reforça a necessidade de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas singularidades. Ao reconhecer os talentos e as habilidades de cada indivíduo, a legislação orienta uma educação pautada na equidade, na valorização da diversidade e na aprendizagem ao longo da vida, pilares fundamentais para uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

O artigo 28 ressalta que é da competência do poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, proporcionando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, com projeto pedagógico e acesso à proposta pedagógica que atendam às características dos educandos com deficiência, oferta de educação bilíngue, participação, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência e de suas famílias na comunidade escolar; formação inicial e continuada dos professores para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015).

Conforme afirmam Reis, Mota e Jesus (2017), é fundamental destacar a centralidade dos princípios que norteiam a ação do Estado e da sociedade no cumprimento de seus deveres, especialmente no âmbito educativo.

A importância destes dispositivos acima identificados decorre, principalmente, por explicitarem as bases principiológicas e o dever do Estado e de toda sociedade em interagir em prol da consecução deste fim. A prevalência deste direito deve ser diuturnamente abordada nas instituições de ensino de todo o País. (REIS; MOTA; JESUS, 2017, p. 10).

É fundamental destacar a importância dos dispositivos legais que tratam da inclusão na educação, cuja relevância reside, primordialmente, nas bases principiológicas que os fundamentam. Esse termo refere-se aos princípios basilares do ordenamento jurídico, tais como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a justiça social e a não discriminação, que orientam a formulação e a execução das normas. Esses princípios conferem legitimidade às políticas públicas inclusivas e, ao mesmo tempo, reforçam o dever do Estado e de toda a sociedade de promover ações efetivas em favor da garantia desse direito. Dessa forma, a prevalência do direito à educação inclusiva deve ser continuamente afirmada e efetivada no cotidiano das escolas, constituindo não apenas uma exigência legal, mas um dever ético e social que busca assegurar

igualdade no acesso e na permanência de todos os estudantes no sistema educacional.

Para que a educação seja, de fato, inclusiva, é imprescindível que sejam disponibilizados os recursos adequados, que se adotem métodos de ensino inovadores e que os espaços educacionais sejam organizados de maneira a atender, de forma equitativa, a todos os estudantes, sem distinções que perpetuem desigualdades entre aqueles que vivem com deficiência e aqueles que não apresentam essa condição. Tal requisito envolve a criação de materiais pedagógicos, tecnologias assistivas e suporte especializado, além de metodologias que contemplem diferentes estilos de aprendizagem e necessidades. Ademais, as instalações escolares devem ser acessíveis e favorecer a interação entre os estudantes, e a formação continuada dos docentes é fundamental para a aplicação eficaz de práticas inclusivas.

Tais condições se materializam, no nível pedagógico, por meio de ajustes sistemáticos no currículo, que podem incluir modificações em objetivos, metodologias, recursos, rotinas e estratégias avaliativas, conforme as necessidades do estudante. Assim, as adaptações curriculares são compreendidas, neste estudo, como instrumentos para garantir a acessibilidade ao currículo, reduzindo barreiras e promovendo a participação e a aprendizagem significativa dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Cabe ressaltar que a prática inclusiva é compreendida como um processo contínuo no âmbito escolar, que envolve a sensibilização da comunidade educativa para a diversidade, bem como a identificação e a superação de barreiras atitudinais e estruturais. Assim, a inclusão passa a ser entendida em uma perspectiva abrangente, voltada à garantia de oportunidades equitativas de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os estudantes.

O Decreto nº 10.502, de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, propondo a reorganização da oferta educacional para estudantes público-alvo da Educação Especial. Embora apresentada pelo Governo Federal como uma ampliação das possibilidades de atendimento, orientada por uma perspectiva de equidade e de garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida, a PNEE 2020 suscitou intensos debates no campo educacional, sobretudo por tensionar

princípios historicamente consolidados da Educação Inclusiva no Brasil (BRASIL, 2020).

A política, em seu artigo 6º, estabelece a manutenção dos serviços de classes e escolas especializadas, bem como de classes e escolas bilíngues para surdos, para todos os que preferirem ou necessitarem desse tipo de atendimento. Considera, ainda, que a família é a principal responsável e detentora da competência para definir, entre essas modalidades de serviço, se elas são classificadas como inclusivas ou especializadas, de acordo com o juízo acerca dos impedimentos e das barreiras enfrentados por seus respectivos filhos. A redação do inciso IV do artigo 6º dispõe que constituem objetivos da política assegurar "melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2020).

Além disso, o inciso III do artigo 9º estabelece que os estudantes com deficiência que não se adequem ao modelo de escolas regulares inclusivas devam ser encaminhados a um atendimento educacional mais apropriado. Tal atendimento deve ser orientado de forma a promover a inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, garantindo a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2020).

Contudo, vários aspectos dessa "nova" política foram alvo de críticas por parte de entidades educacionais e, em 2020, foi suspensa, sendo revogada em 2023, uma vez que apresentava divergências significativas com as legislações construídas nas últimas décadas sobre a Educação Inclusiva.

A promulgação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, insere-se em um contexto político-educacional marcado por tensões entre diferentes concepções de inclusão. O Decreto nº 10.502/2020 havia representado uma inflexão em direção a modelos segregacionistas, ao permitir a existência de "escolas especializadas" e "classes especializadas" como alternativa à rede regular de ensino. Essa orientação normativa provocou intensa mobilização de pesquisadores, entidades educacionais e movimentos sociais, resultando na suspensão judicial de seus efeitos e, posteriormente, em sua revogação. Subsequentemente a esse processo, estabeleceu-se um movimento de reorientação normativa que buscou retomar os princípios da Educação Inclusiva consolidados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (PNEE-PEI, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015).

Nesse contexto, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu formalmente a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a incondicionalidade do direito à matrícula na rede regular de ensino e estabelecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como eixo estruturante da organização pedagógica inclusiva. Diferentemente de proposições anteriores que preconizavam espaços segregados, a normativa enfatiza a intersectorialidade, articulando recursos educacionais, sanitários e socioassistenciais para a materialização do suporte técnico-pedagógico no contexto da sala de aula comum, em caráter complementar e suplementar, e não substitutivo, ao ensino regular.

Com vistas ao aprofundamento e à sistematização das diretrizes estabelecidas, foi promulgado o Decreto nº 12.773, de 9 de dezembro de 2025, que complementou e alterou dispositivos do Decreto nº 12.686/2025. Esse segundo instrumento normativo reforçou os princípios da Educação Inclusiva, detalhando mecanismos de implementação do AEE, ampliando as responsabilidades dos entes federados e fortalecendo as bases para a articulação intersectorial entre educação, saúde e assistência social (BRASIL, 2025b).

Sob a perspectiva teórica dos estudos sobre inclusão (MANTOAN, 2015; MENDES, 2006), o conjunto normativo formado pelos Decretos nº 12.686/2025 (BRASIL, 2025a) e nº 12.773/2025 (BRASIL, 2025b) representa avanço significativo ao reconhecer que a transformação do sistema educacional não pode ocorrer mediante a criação de sistemas paralelos, mas exige a reestruturação da escola regular para o acolhimento da diversidade. Ao estabelecer o AEE como serviço complementar e suplementar, a normativa alinha-se aos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

A ênfase na intersectorialidade constitui outro aspecto inovador desse conjunto normativo, ao reconhecer que a efetivação da inclusão educacional transcende as fronteiras da escola, demandando articulação entre políticas de educação, saúde e assistência social. Tal abordagem aproxima-se do modelo

social da deficiência (DINIZ, 2007), que compreende as barreiras à participação não como características individuais, mas como construções sociais que podem e devem ser removidas mediante ações coordenadas do Estado. O objetivo precípua dessas políticas consiste, portanto, em assegurar que a ruptura com modelos padronizados de ensino seja acompanhada de infraestrutura material e suporte pedagógico especializado, garantindo que a inclusão transcenda a mera presença física do estudante, efetivando-se mediante participação qualificada, acessibilidade curricular e pedagógica, e eliminação de barreiras atitudinais.

Assim, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 configuram-se como marcos na retomada dos fundamentos estabelecidos pela PNEE-PEI (2008) e pela LBI (2015), consolidando diretrizes para a materialização do direito à educação de qualidade na perspectiva da equidade e do reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico. Esses instrumentos normativos reafirmam a compreensão de que a Educação Inclusiva constitui direito humano fundamental, indisponível e incondicional, superando definitivamente as tentativas de retorno a modelos segregacionistas.

A operacionalização das diretrizes estabelecidas pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 foi posteriormente detalhada por meio da Portaria MEC nº 421, publicada em maio de 2026. Essa normativa regulamentou aspectos procedimentais da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo responsabilidades dos entes federados, prazos para adequação das redes de ensino, diretrizes para formação continuada de professores e critérios para o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao traduzir em ações concretas os princípios expressos nos decretos, a portaria representou um avanço na institucionalização das práticas inclusivas, fornecendo aos sistemas educacionais instrumentos normativos para a implementação efetiva da política (BRASIL, 2026).

De maneira mais detalhada, a Portaria MEC nº 421/2026 instituiu instrumentos pedagógicos obrigatórios e individualizados — o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) —, elaborados a partir do estudo de caso de cada estudante e sujeitos à revisão anual. Em disposição de especial relevância, a normativa vedou expressamente a exigência de diagnóstico, laudo ou qualquer documento emitido por profissional de saúde como condição para matrícula ou

oferta do AEE, eliminando uma das principais barreiras de acesso historicamente identificadas. No que se refere à primeira infância, a portaria regulamentou o AEE para crianças de zero a três anos por meio de serviços de atenção precoce, em consonância com a Lei nº 14.880/2024, reforçando a compreensão, já consolidada pela neurociência e pela psicologia do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997; WINNICOTT, 2000), de que os primeiros anos de vida são determinantes para o desenvolvimento integral. Adicionalmente, a normativa (BRASIL, 2026) criou a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI), operacionalizada em regime de colaboração federativa, com Centros de Referência em Formação Continuada instalados em cada estado. Isso constitui um mecanismo institucional para a qualificação permanente dos profissionais da educação — condição apontada como indispensável para que os avanços normativos se traduzam em transformações concretas nas práticas escolares (GARCIA; MICHELS, 2011).

No entanto, cabe ressaltar que a implementação efetiva das diretrizes estabelecidas pelos decretos e pela portaria dependerá de investimentos concretos em formação docente, infraestrutura acessível, recursos pedagógicos adaptados e fortalecimento das equipes multidisciplinares. Como apontam Garcia e Michels (2011), políticas inclusivas desacompanhadas de condições materiais de efetivação podem converter-se em retórica vazia, perpetuando desigualdades sob o discurso da inclusão. Assim, o acompanhamento da implementação dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 e da Portaria nº 421/2026, bem como a avaliação de seus impactos nas práticas escolares, constituem uma agenda investigativa fundamental para os próximos anos. Essa agenda permitirá verificar se os avanços normativos se traduzirão em transformações concretas na realidade educacional brasileira.

Essa preocupação com a efetividade das políticas de inclusão reflete-se no debate que persiste entre diferentes concepções sobre a melhor forma de escolarização de estudantes com deficiência. Defensores de modelos mais especializados argumentam que muitos estudantes com deficiência que frequentam salas regulares nem sempre têm a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades e competências, dado que as aulas não são suficientemente adaptadas para atender às suas especificidades. Segundo essa perspectiva, a permanência em ambientes regulares sem suporte adequado

configuraria uma "inclusão excludente", na qual o estudante está fisicamente presente, mas pedagogicamente marginalizado.

Por outro lado, críticos dessa posição alegam que tal argumentação representa, em certa medida, um retrocesso nos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, sinalizando um retorno velado a paradigmas segregacionistas já superados. Eles ressaltam que a inclusão não exige, necessariamente, que o estudante com deficiência aprenda exatamente como um estudante típico, mas sim que tenha o direito assegurado ao convívio com seus pares. Esse convívio é essencial para o desenvolvimento social, a construção identitária e a promoção da sensação de pertencimento. Sob essa ótica, a solução não reside na criação de espaços apartados, mas na transformação da escola comum para que se torne capaz de acolher, valorizar e promover o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas singularidades (BOOTH; AINSWORTH, 2011; MANTOAN, 2015; MENDES, 2006).

Esse embate teórico-político evidencia a complexidade da efetivação da Educação Inclusiva no Brasil e reforça a necessidade de que toda a sociedade conheça e compreenda os marcos legais que regulamentam os direitos das pessoas com deficiência. Conforme demonstrado nesta seção, os principais documentos oficiais — da Constituição Federal (1988) à Lei Brasileira de Inclusão (2015), passando pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pelos recentes Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 —, estabelecem diretrizes claras para a organização dos sistemas de ensino, assegurando que a Educação Especial seja ofertada de maneira transversal na rede regular, em caráter complementar e suplementar. O conhecimento desses marcos normativos é fundamental para que a sociedade possa fiscalizar sua implementação e exigir a efetivação da garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Como destacado ao longo desta discussão, a inclusão desde a Educação Infantil desempenha papel fundamental para as crianças consideradas público-alvo da Educação Especial. Quanto mais cedo a criança for exposta a estímulos diversificados e ao convívio com seus pares, maior será seu desenvolvimento global e melhor será sua adaptação ao ambiente escolar. Essa compreensão baseia-se em estudos da neurociência e da psicologia do desenvolvimento que

evidenciam a importância dos primeiros anos de vida para a contribuição das bases cognitivas, sociais e emocionais (VYGOTSKY, 1997; WINNICOTT, 2000).

Assim como a Educação Especial, a Educação Infantil nem sempre recebeu o devido reconhecimento social. A forma como a sociedade contemporânea se relaciona com a criança, bem como o reconhecimento da importância de sua educação, pode ser compreendida historicamente como resultado de transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas.

É relativamente recente o conceito de criança como ser social, sujeito de direitos e capaz de produzir cultura. Como afirma Muniz (2012), houve uma transformação histórica significativa na situação da criança na sociedade. Até meados do século XX, ainda persistiam influências das concepções medievais dos séculos XII e XIII, quando a infância era considerada apenas uma fase preparatória para a vida adulta e a criança era vista como um "adulto em miniatura", destituída de especificidades próprias.

Desse modo, ao considerar o conceito de Adaptações Curriculares como estratégia de acessibilidade ao currículo, a próxima seção aprofundará como essas estratégias serão analisadas e articuladas ao contexto investigado, verificando como se concretizam na organização das práticas pedagógicas, no planejamento e na mediação docente na Educação Infantil. Com isso, busca-se garantir coerência entre os fundamentos teóricos e legais apresentados neste capítulo e as escolhas metodológicas e analíticas do trabalho.

Na próxima seção, intitulada "Educação Infantil e Inclusão: histórico, perspectivas curriculares e desafios na formação docente", será apresentada uma análise da trajetória histórica da Educação Infantil, desde suas origens assistencialistas até seu reconhecimento na atualidade como primeira etapa da Educação Básica, direito de todas as crianças e dever do Estado. Serão abordados os fundamentos das Adaptações Curriculares em contextos educacionais inclusivos, os desafios enfrentados pelos profissionais da educação para a efetivação de práticas inclusivas na Educação Infantil e as implicações dessas questões para a formação docente inicial e continuada. O objetivo será compreender como a articulação entre políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas pode contribuir para a construção de uma escola de Educação Infantil efetivamente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como princípio educativo fundamental.

3 ADAPTAÇÕES CURRICULARES E EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO, ABORDAGENS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

"A criança é feita de cem. A criança tem cem linguagens, mas roubam-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo." (MALAGUZZI p.5, 1999).

A imagem poética de Malaguzzi (1999) revela, com sensibilidade e crítica, o que ocorre quando a escola ignora a multiplicidade de formas pelas quais a criança aprende, expressa e se relaciona com o mundo. Ao silenciar noventa e nove das cem linguagens infantis, a escola empobrece o processo educativo e aprofunda as desigualdades, especialmente para aquelas crianças cujas formas de aprender não se encaixam nos moldes de um currículo rígido e homogêneo. É justamente nessa tensão entre a riqueza da diversidade e as limitações de uma escola que ainda resiste à transformação que se situa a discussão central deste capítulo, voltada às Adaptações Curriculares no contexto da Educação Infantil, seus fundamentos históricos e legais, bem como suas possibilidades no processo de inclusão e os desafios que impõem à formação docente.

Considerando que a escola inclusiva pressupõe um currículo capaz de responder à diversidade de todos os estudantes, as Adaptações Curriculares emergem como estratégias pedagógicas fundamentais para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem significativa, especialmente na primeira etapa da Educação Básica. Para tanto, este capítulo encontra-se organizado em três seções.

Na primeira, intitulada *Currículo e Inclusão: fundamentos e possibilidades*, são discutidos os principais conceitos relacionados ao currículo escolar em suas dimensões política, social e pedagógica, evidenciando como a flexibilização e a adaptação curricular constituem respostas necessárias à diversidade dos estudantes. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido não como uma lista estática de conteúdos, mas como uma construção cultural dinâmica, moldada pelas relações sociais e orientada pelos princípios da equidade e da inclusão (SACRISTÁN, 2000; MONTEIRO et al., 2019).

Na segunda seção, intitulada *Adaptações Curriculares na Educação Infantil: histórico, legislação, inclusão e desafios para a formação docente*, aprofunda-se a análise sobre o papel das Adaptações Curriculares na efetivação

da Educação Inclusiva, com destaque para os avanços legislativos que consolidaram esse campo, em especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Discute-se, ainda, a centralidade da formação docente, tanto inicial quanto continuada, como condição indispensável para que os professores desenvolvam competências para identificar as necessidades educacionais específicas de cada estudante e implementar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas (MANTOAN, 2003; MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Por fim, a terceira seção, intitulada *Adaptações Curriculares e a Formação Continuada de Professores na Perspectiva Inclusiva*, articula as políticas públicas voltadas à inclusão, os conceitos de flexibilização, adequação e adaptação curricular, e o papel reflexivo do professor na construção de práticas pedagógicas equitativas. Reconhecendo que a inclusão é um movimento dinâmico e contínuo, a seção evidencia como a formação continuada constitui o pilar que sustenta o avanço da Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil (GLAT; BLANCO, 2007; MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

As peculiaridades e os desafios enfrentados na Educação Infantil no que diz respeito à inclusão constituem o fio condutor das discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo. Trata-se de uma fase de extrema importância no desenvolvimento da criança, uma vez que nela se estabelecem as bases da aprendizagem futura. Garantir uma inclusão eficaz nesse período exige, conforme se discutirá nas seções seguintes, a compreensão dos fundamentos curriculares que sustentam a inclusão, a identificação precoce das demandas individuais das crianças, o ajuste intencional das práticas pedagógicas desde o início da escolarização e uma formação docente inicial e continuada, capaz de sustentar esse processo de forma permanente e articulada às transformações nas concepções e práticas educacionais.

3.1 Currículo e Inclusão: fundamentos e possibilidades

Abordar as práticas pedagógicas no cenário da inclusão escolar implica, primeiramente, questionar as práticas curriculares e, conseqüentemente, explorar o verdadeiro significado daquilo que constitui o currículo escolar. O currículo, como componente central do processo educativo, desempenha papel

crucial na construção do conhecimento. Definir o currículo, no entanto, é tarefa complexa, pois envolve uma interação multifacetada de fatores pedagógicos, sociais, políticos e culturais.

Face ao exposto, o currículo ainda é visto como preso a uma corrente tradicional da educação, que prima pela transmissão de uma lista de conteúdos, com ênfase na memorização e na reprodução de informações. Teóricos como Monteiro (2014), Sarmiento (2007), Sacristán (2000), Charlot (2000) e Zabalza (1998) apontam novas perspectivas, que ultrapassam essa visão reducionista.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular, ou simplesmente, de racionalizá-la. (SACRISTÁN, 2000, P.13).

Com essa afirmativa, fica evidente que o currículo desempenha papel político significativo, pois não há neutralidade ou isenção em relação a concepções sociais e ideológicas. Nessa perspectiva, compreende-se o currículo como uma construção cultural moldada pelas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

Monteiro et al. (2019) ressaltam que um currículo fundamentado nas relações sociais concebe o conhecimento como produto das interações entre os sujeitos, reconhecendo a diversidade cultural e a pluralidade de ideias como elementos constitutivos da construção histórica do saber. Nessa perspectiva, o conhecimento não deve servir como instrumento de segregação ou de hierarquização social, mas como oportunidade de reflexão e de construção de experiências pautadas no respeito e na tolerância — valores indispensáveis à formação humana. Essa concepção dialoga diretamente com os princípios da Educação Inclusiva, na medida em que pressupõe um currículo aberto à diferença, capaz de acolher as múltiplas formas de ser, de aprender e de se expressar dos estudantes (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2013).

Nessa abordagem, que compreende o currículo como uma construção significativa da prática educativa, desenvolvida no contexto das interações sociais, torna-se inadequado reduzi-lo a uma mera execução de conteúdos

programáticos. O currículo, desse modo, assume a forma de uma prática pedagógica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, o currículo é definido como

Fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013, p.24)

Considerando a complexidade das políticas curriculares na educação, não podemos reduzir o currículo meramente ao conjunto de propostas e práticas, mas devemos considerar todo o campo de tensão e de negociação que envolve a interação entre as diferentes concepções de organização do conhecimento, da aprendizagem e da visão de mundo. As organizações curriculares são moldadas por um processo contínuo de construção e seleção de saberes, em que os sujeitos e as perspectivas entram, invariavelmente, em diálogo e confronto. O currículo deve ser uma construção ativa, e não estática, adaptando-se às realidades e às necessidades da educação.

Matos (2015), Costa (2012), Silva (2013) e Silva (2015b) indicam a importância de adaptar, flexibilizar e ajustar o currículo para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência. Silva (2013, p. 30), por exemplo, afirma que as "adaptações curriculares têm como objetivo ajustar o currículo às necessidades específicas dos estudantes, sendo implementadas quando requeridas por eles e justificadas pelos profissionais envolvidos".

É importante destacar como a adaptação, adequação ou flexibilização¹³ curricular pode ter impacto sobre a aprendizagem dos estudantes que são o foco da Educação Especial. De acordo com Lobo (2011), atualmente:

[...] fica ao encargo das escolas denominadas inclusivas reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, respeitando ritmos e estilos de aprendizagens, a fim de assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos, indistintamente. Esse processo deve-se dar por meio do currículo apropriado e das estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos. No centro dessa discussão,

¹³ Xavier (2018) descreve que são "ajustes" realizados em diferentes esferas do campo pedagógico que levam em conta as individualidades apresentadas pelos alunos. Estas modificações podem ser referentes aos materiais, ao uso de recursos ou a aspectos arquitetônicos, bem como modificações no planejamento, na metodologia e na avaliação, podendo ser realizadas alterações na proposição de objetivos e conteúdos.

currículo flexível e a adaptação curricular passam a ser as palavras de ordem para o acesso à escolarização. (LOBO, 2011, p. 94).

Pesquisas realizadas por Lopes (2010), Paula (2016), Boer (2012) e Freitas (2014) indicam que as estratégias de adaptação, adequação e flexibilização curricular são consideradas as mais atuais e eficazes para promover a inclusão educacional. Lopes (2010, p. 117) destaca em seu estudo a necessidade de investir na formação profissional com foco na adaptação curricular, afirmando que a "capacitação dos professores e da equipe pedagógica da escola para a realização de adequações curriculares configura um caminho para a inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino regular". Contudo, não se trata de discordar do investimento na formação de professores, mas de enfatizar que a prática de adaptação curricular, embora importante, não é o único desafio para a inclusão educacional. Na realidade, a área da educação enfrenta diversos obstáculos relacionados à democratização do acesso e à permanência dos estudantes nas escolas.

Silva (2015a), Micheletto (2009) e Boer (2012) destacam a importância crucial das adequações curriculares. Micheletto (2009, p. 70), por exemplo, afirma que "a implementação de adaptações curriculares é fundamental para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência, requerendo que os professores tenham conhecimento adequado para conduzir esse trabalho de forma eficaz". Apoiado por essa perspectiva, Boer (2012) argumenta que

As adequações curriculares podem ser consideradas como uma das ferramentas, um guia para nortear a prática pedagógica a partir de um planejamento eficaz e de um trabalho articulado com os professores especializados das salas de recursos. Elas podem subsidiar e dar suporte ao professor da sala comum na construção de ações pedagógicas para a definição de objetivos, de elaboração e desenvolvimento de conteúdos, de estratégias metodológicas, de processos avaliativos e de temporalidade no intuito de favorecer a aprendizagem do educando (BOER, 2012, p. 26).

Assim, fica evidente a utilização das adequações curriculares como um instrumento indispensável à prática pedagógica inclusiva. As adaptações funcionam como um roteiro para nortear o planejamento e a execução do ensino, de modo a mantê-lo com efetividade e articulado com o trabalho dos professores especializados das salas de recursos. Por meio do suporte ao professor de sala comum, com objetivos, materiais, conteúdos, métodos, formas de avaliação e controle do tempo, as adequações curriculares buscam criar um ambiente

propício ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, permitindo o acesso a uma educação cada vez mais inclusiva e igualitária.

Nessa perspectiva, Minetto (2021) acrescenta uma dimensão fundamental ao debate sobre currículo e inclusão: a necessidade de estruturação do ambiente de aprendizagem como parte integrante da adaptação curricular. Para a autora, o currículo na Educação Inclusiva não se limita à seleção e organização de conteúdos, mas envolve a criação de condições ambientais e pedagógicas que reduzam a ansiedade e favoreçam a autonomia do estudante com deficiência. Essa perspectiva amplia o conceito de adaptação curricular, compreendendo-o não apenas como ajuste de objetivos, conteúdos e estratégias, mas como a organização intencional de espaços, rotinas e materiais que permitam à criança participar ativamente do processo educativo. Trata-se, portanto, de reconhecer que o currículo inclusivo se materializa também nas condições concretas em que o ensino acontece (MINETTO, 2021).

Compreendidos os fundamentos conceituais e políticos do currículo e o lugar das Adaptações Curriculares nesse campo, torna-se necessário situar essas discussões no contexto específico da Educação Infantil, considerando sua trajetória histórica, seus marcos legais e os desafios que a inclusão impõe a essa etapa da educação básica.

3.2 Adaptações Curriculares na Educação Infantil: legislação, inclusão e formação docente

As Adaptações Curriculares, compreendidas como modificações intencionais nas condições de acesso ao currículo comum, assumem na Educação Infantil uma dimensão singular. Essa singularidade decorre das especificidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, da trajetória histórica de lutas pelo reconhecimento da infância como etapa de pleno direito e dos desafios ainda presentes na formação dos professores que atuam nessa etapa. Compreender as Adaptações Curriculares nesse contexto exige, portanto, percorrer a historicidade da Educação Infantil, suas bases legais e curriculares, para então analisar como a inclusão e as práticas pedagógicas adaptadas se concretizam, ou encontram obstáculos, no cotidiano das creches e pré-escolas.

Assim como a Educação Inclusiva, a trajetória de constituição da Educação Infantil é marcada por resistências ao reconhecimento das crianças como sujeitos de pleno direito na sociedade. O papel da criança na família e na sociedade passou por transformações ao longo dos tempos, refletindo as peculiaridades de diferentes momentos históricos. O conceito de infância e o valor atribuído a ela nem sempre existiram da maneira como são compreendidos e valorizados atualmente. Tais concepções foram moldadas por visões muitas vezes contraditórias, influenciadas pelos modelos econômicos e políticos, bem como pelas estruturas sociais predominantes em cada época.

Segundo Paschoal e Machado (2009), a infância permaneceu invisível por séculos, e as propostas educativas em instituições que funcionavam como depósitos dificultaram o avanço da Educação Infantil. Apesar dos muitos obstáculos enfrentados, ela vem sendo construída coletivamente e, nas últimas décadas, tem sido objeto de amplas discussões, estudos e análises. Esse processo visa garantir um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias, reconhecendo a importância dessa primeira etapa da Educação Básica.

Historicamente, a criança era percebida como um "adulto em miniatura" (ARIÈS, 1981, p. 156), sendo inserida precocemente nas dinâmicas sociais sem qualquer distinção protetiva. A diferença limitava-se apenas ao tamanho e à força física; o sujeito infantil era visto como um ente produtivo que, ao conquistar autonomia motora, passava a integrar o universo laboral ao lado dos adultos, dispensando qualquer tipo de estabelecimento especializado para sua formação.

Nos séculos X e XI, o casamento e a procriação passaram a ser vistos como sagrados pela Igreja Católica. Essas novas práticas promoveram a formação de modelos familiares que valorizavam o vínculo sanguíneo. Já no século XVIII, essa mesma instituição passou a considerar o assassinato de crianças como um ato de bruxaria.

A partir do século XV¹⁴, observamos um aumento no apreço das famílias pela educação escolar, marcando uma transição significativa. A escola passou a

¹⁴ Marcada pelo seu caráter revolucionário em relação a costumes, princípios e valores de ordens econômica, política, social e cultural vigentes no momento anterior — a Idade Média —, a Modernidade rompe com a sociedade de ordens, que barrava as liberdades individuais, e promove a laicização política, econômica e cultural, proporcionando a formação dos Estados

desempenhar um papel crucial, encarregando-se de separar crianças e jovens do universo adulto, visando prepará-los para se tornarem futuros cidadãos. A crença predominante sustentava que práticas disciplinares contribuiriam para o desenvolvimento e o fortalecimento das crianças, capacitando-as a tornarem-se adultos robustos e competentes.

No entanto, ao mesmo tempo em que as disciplinas autoritárias persistiam, a família começou a ocupar um espaço crescente e a cultivar laços sentimentais de cumplicidade, transformando-se em um núcleo de afeto entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento parece ter se desenvolvido inicialmente nas camadas mais privilegiadas da sociedade, difundindo-se das classes mais nobres para as mais populares (ANDRADE, 2010; ARIÈS, 1981; KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Com a diferenciação mais nítida entre crianças e adultos, surge uma nova perspectiva sobre a infância. A criança passa a ser vista como amável, carismática e encantadora, tornando-se um ser "engraçadinho" que proporciona entretenimento aos adultos. Esse novo sentimento, conforme Ariès (1981), é descrito como "paparicação", indicando que a criança passa a receber carinho e atenção.

Ainda de acordo com Ariès (1981, p. 118), os métodos disciplinares autoritários impostos às crianças despertaram repúdio em alguns, desencadeando um manifesto de importância na França durante o século XVIII.

Na França, a opinião pública manifestou uma repugnância pelo regime disciplinar escolástico, que resultou em sua supressão por volta de 1763, quando as autoridades tomaram a condenação dos jesuítas como pretexto para reorganizar o sistema escolar. [...] O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento de infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Essa foi a nova concepção de educação que triunfaria no século XIX (ARIÈS, p. 118, 1981).

A partir desses movimentos, a luta pelos direitos das crianças se ampliou, caminhando lado a lado com o crescente reconhecimento do valor da infância. Pouco a pouco, a sociedade compreendeu a importância de oferecer cuidados mais abrangentes às crianças, indo além do que já era anteriormente dispensado a elas.

No Brasil, o atendimento às crianças pequenas teve início no século XVIII com as "Casas dos Expostos". Essas instituições tinham como objetivo acolher e prestar assistência a crianças abandonadas nas "Rodas dos Expostos", um mecanismo empregado para deixar recém-nascidos, os quais eram posteriormente cuidados por instituições de caridade. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), as instituições de Educação Infantil no Brasil surgiram na segunda metade do século XIX, seguindo o exemplo de países europeus. As creches foram estabelecidas como apoio às famílias de baixa renda, especialmente às mães que trabalhavam, oferecendo uma alternativa para que não precisassem deixar seus filhos nas "rodas", pois agora tinham um local seguro para eles durante o período de trabalho.

O olhar inicial da sociedade para com essas instituições foi de preconceito, uma vez que eram espaços que davam assistência no que diz respeito à higiene, à saúde e à alimentação apenas às crianças pobres e carentes. Kuhlmann Jr. (2015) evidencia que

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN JR., 2015, p. 78).

A criação de creches não surgiu simplesmente como uma melhoria em relação às antigas Casas de Expostos, mas sim como uma alternativa motivada pela Revolução Industrial e pela entrada massiva da mulher no mercado de trabalho fabril. Enquanto as Casas de Expostos recebiam crianças abandonadas em um regime de caridade e isolamento, as creches serviam para que as mães pudessem manter o vínculo com seus filhos, garantindo que estivessem seguros em um ambiente de cuidados e higiene, ao mesmo tempo em que passavam a receber as primeiras noções de Educação Infantil.

Com a implementação da industrialização no Brasil, ocorreu um aumento na oferta de empregos para as mulheres, marcando o início da participação da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Contudo, as mães enfrentavam o desafio de encontrar um local adequado para deixar seus filhos pequenos durante o expediente. Diante dessa necessidade, as operárias reivindicaram a criação de espaços que assumissem a responsabilidade pelo cuidado de seus filhos enquanto elas estavam trabalhando. Isso levou os empresários a estabelecerem creches, visando garantir a continuidade da força de trabalho. Dessa forma, essas creches surgiram inicialmente vinculadas às grandes fábricas e, posteriormente, transformaram-se em instituições públicas (OLIVEIRA, 2011).

Com o avanço da industrialização e urbanização, e o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, houve uma expansão significativa das creches no Brasil. Isso ocorreu devido à elevada procura por essas instituições, que passaram a atender de forma expressiva a demanda por cuidados infantis.

O processo de incorporação da Educação Infantil ao sistema educacional teve início através dos esforços dos movimentos sociais liderados por mulheres, que buscavam estabelecer creches e pré-escolas em conformidade com os direitos das crianças e suas famílias. Essa luta tinha como objetivo garantir que todas as crianças tivessem acesso à educação pública, não sendo uma necessidade exclusiva das mães em condições de vulnerabilidade, mas sim uma demanda de mulheres de todas as classes sociais que almejavam ingressar no mercado de trabalho.

As discussões sobre a Educação Infantil vêm tomando destaque nas últimas décadas no Brasil e em várias partes do mundo. Dessa forma, é importante destacar as legislações que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, buscando compreender seu impacto na garantia do direito à educação integral das crianças.

Partindo da base da Constituição Federal (CF) de 1988, o artigo 227 destaca claramente a responsabilidade atribuída à família e ao Estado, que, entre outras obrigações, devem garantir o acesso à educação. Além disso, ressalta a necessidade de proteger a criança de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 determina que é dever do Estado, no que se refere à educação, assegurar a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas para todas as crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 1988, 2006). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n.º 9.394/1996 (LDB) —, o artigo 29 define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com o propósito de promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, contemplando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). Adicionalmente, o artigo 30 da mesma lei diferencia as creches, destinadas a crianças até três anos, das pré-escolas, voltadas para aquelas de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996, 2013).

Após a promulgação da LDB 9.394/96, diversos documentos foram elaborados para orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do setor. Entre os principais documentos, estão o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Cada um desses documentos desempenhou papel crucial na definição de normas, objetivos e métodos de ensino para crianças pequenas, garantindo uma Educação Infantil de qualidade e alinhada com as necessidades e os direitos das crianças.

Em 1998, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

Constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 13).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um recurso concebido para orientar os professores que atuam nesse nível educacional em suas práticas diárias, embora seu uso não seja compulsório. O RCNEI é apresentado em formato de livro, composto por três volumes: Introdução; Formação pessoal e social; e Conhecimento do mundo. O seu principal objetivo é oferecer sugestões que estimulem o desenvolvimento integral da identidade

das crianças, permitindo que cresçam como cidadãos com seus direitos na infância devidamente reconhecidos. Além disso, visa criar um ambiente escolar propício para o acesso e a ampliação do conhecimento sobre a realidade social e cultural.

Outro marco importante nas propostas pedagógicas da Educação Infantil foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2010. O documento visa estabelecer princípios, fundamentos e procedimentos com o propósito de guiar as instituições de Educação Infantil. Na essência dessa resolução, a criança é reconhecida como detentora de direitos, ocupando uma posição central no processo educativo.

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.1)

Essa perspectiva em relação à criança desempenha papel crucial na estruturação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, influenciando seu caráter lúdico e relacional, conforme indicado no artigo 9º (BRASIL, 2010). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) caracterizam a Educação Infantil como

[...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim, é essencial que o currículo e a estrutura das propostas pedagógicas na Educação Infantil estejam alinhados com os princípios

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Estes princípios estão diretamente conectados aos eixos orientadores de interação e brincadeira, influenciando a configuração das práticas pedagógicas e das dinâmicas a serem estabelecidas tanto no dia a dia da turma específica quanto na instituição como um todo. Evidencia-se, nesses princípios, uma abordagem holística para a formação integral das crianças nessa faixa etária, procurando promover seu desenvolvimento biopsicossocial através de atividades lúdicas e interativas.

As orientações indicam também que a proposta pedagógica deve ser concebida como um guia norteador para as ações a serem implementadas na instituição educacional, estabelecendo metas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Este plano deve ser construído de maneira colaborativa e compreende o currículo como

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Para atingir os objetivos da Educação Infantil, é imperativo que a estruturação das práticas pedagógicas comece pela compreensão de que o cuidado é inseparável do processo educativo. Além disso, as diversas dimensões do processo de aprendizagem da criança, tais como "expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural", devem ser integradas (BRASIL, 2010, p. 19).

A Educação Infantil é contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um "documento de caráter normativo" que estabelece aprendizagens essenciais para todos os estudantes ao longo da Educação Básica. A BNCC garante às crianças e aos bebês os direitos de aprendizagem, desenvolvimento e campos de experiências (BRASIL, 2017). Nesse contexto, a Educação Infantil não é mais vista como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, mas sim como parte integrante da Educação Básica. O currículo, ao levar em consideração as potencialidades e especificidades de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, rompe com visões reducionistas, assumindo o compromisso com a educação integral e visando o desenvolvimento pleno do ser humano.

Essa abordagem adota um olhar ampliado para as crianças, respeitando suas singularidades, necessidades e diversidades, e busca promover uma Educação Inclusiva e democrática, combatendo toda forma de discriminação e preconceito.

De acordo com Monteiro (2014, p. 56), "o currículo da Educação Infantil compreende muito mais que uma simples listagem de conteúdos previamente selecionados, mas se concretiza no processo da prática pedagógica em articulação com as crianças e as diferentes formas de expressão do conhecimento".

Ao ilustrar a complexidade e a amplitude do currículo da Educação Infantil, é evidente que o currículo não é "apenas uma seleção de temas a serem ensinados", mas se concretiza na prática cotidiana, por meio da interação entre professores e crianças. Portanto, o currículo deve ser concebido como uma função que reconhece as múltiplas maneiras pelas quais as crianças expressam e constroem o conhecimento, reconhecendo-as como sujeitos ativos e originais no processo de aprendizagem. Desse modo, o currículo torna-se vivo e flexível, oferecendo uma diversidade de experiências de aprendizagem adaptadas às necessidades e aos contextos das crianças, promovendo um desenvolvimento integral e significativo.

Desenvolver um currículo que atenda aos interesses e às necessidades das crianças exige que os professores tenham um profundo conhecimento das diversas dimensões do desenvolvimento infantil. Para isso, é necessário abandonar teorias rígidas e cristalizadas que confinam as crianças a categorias pré-determinadas e estereotipadas, pois essas abordagens não conseguem mais captar as especificidades das crianças na atualidade (MONTEIRO, 2014).

A BNCC enfatiza que a Educação Infantil deve garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: "conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se". Para concretizar esses direitos, são apresentados cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Embora a BNCC traga uma abordagem inovadora para a Educação Infantil, é imperativo questionar alguns pontos presentes em sua versão final. A

análise crítica conduzida por Barbosa, Silveira e Soares (2019) salienta que o documento adota a competência como eixo central, orientado por uma perspectiva pragmática e individualista. Essa abordagem tende a ser segregadora, afastando-se de uma visão pedagógica e política mais ampla.

Sobrinho e Bettiol (2022) destacam que a BNCC para a Educação Infantil foi formulada em um formato de texto considerado "romântico e homogeneizador" (p. 26), ocultando sua essência neoliberal. Elaborado com base nas contribuições de "alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada" (p. 28), o texto parece criar uma representação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil que "mais se assemelha a um mundo ideal e idealizado para as crianças brasileiras, sob a perspectiva da homogeneização" (p. 29). Isso ocorre à custa da consideração da criança como sujeito histórico e detentor de direitos, com potencial para ser protagonista e produtora de culturas.

As crianças variam em muitos aspectos, como características físicas, personalidade, classe social e contexto sociocultural em que vivem, resultando em experiências distintas para cada uma delas. Segundo Arroyo (2009, p. 130), "[...] as diferentes culturas revelam uma gama de infâncias em vez de um único protótipo". Dessa forma, não se considera uma infância uniforme para todos, mas sim diversas infâncias, reconhecendo e valorizando a pluralidade existente.

A Educação Infantil se torna um ambiente ideal para a manifestação dessa pluralidade de infâncias, refletida na diversidade de experiências vividas pelas crianças. Sarmiento (2005) argumenta que essa diversidade resulta das condições sociais em que cada criança está inserida, como classe social, gênero, etnia e região, pois "os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças" (SARMENTO, 2005, p. 370). Barbosa (2008, p. 84) acrescenta que "[...] é necessário não apenas aceitar e tolerar as diversidades, mas confrontar e entrelaçar as diferenças", ou seja, estabelecer relações de troca, respeito e colaboração para que as diferenças não gerem desigualdades.

A diversidade sempre fez parte do nosso mundo, manifestando-se na biodiversidade e refletindo a ampla gama de formas de vida que são bastante distintas entre si. Nenhum indivíduo é idêntico ao outro, devido às suas características genéticas, físicas, culturais e sociais. No entanto, à medida que essas diferenças se tornaram mais evidentes, surgiram desigualdades, levando

à segregação e à exclusão. Por isso, é crucial discutir a necessidade de uma educação que integre todas as crianças no ambiente escolar, incluindo na Educação Infantil.

Nos últimos dez anos, a Educação Infantil passou por uma série de mudanças em sua concepção, estruturação e currículo. Nesse sentido, é imperativo que os futuros professores tenham formação sólida para entender o papel educacional desempenhado pela primeira etapa da Educação Básica. Adicionalmente, os formadores de professores devem ressaltar a importância da primeira etapa da Educação Básica para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e bebês, bem como discutir a nova forma organizacional das creches e pré-escolas.

Esse percurso histórico, legal e curricular revela que a Educação Infantil avançou significativamente no reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva da infância e da criança como sujeito de direitos. No entanto, o desafio que se impõe é o de traduzir esse reconhecimento em práticas pedagógicas concretas, e é justamente nesse ponto que as Adaptações Curriculares emergem como ferramentas essenciais para a promoção de uma Educação Inclusiva desde os primeiros anos de vida. A seguir, discutem-se as especificidades da inclusão na Educação Infantil, as estratégias de adaptação curricular e os desafios postos à formação docente nesse contexto.

Uma escola verdadeiramente inclusiva fundamenta-se na garantia de que todos os estudantes possam aprender desde o início de seu percurso educativo, começando pela Educação Infantil. Nesse contexto, é imprescindível reconhecer cada estudante como sujeito singular, com ritmos, condições e estilos de aprendizagem próprios, de modo que o ensino seja organizado para atender às suas necessidades específicas.

A inclusão na Educação Infantil apresenta especificidades que a distinguem das demais etapas da educação básica, sobretudo em razão das características do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos. Nessa faixa etária, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguístico e motor ocorre de forma acelerada e interdependente, tornando ainda mais urgente a criação de ambientes educativos que reconheçam e respondam às singularidades de cada criança. Conforme aponta Kishimoto (2010), a Educação Infantil não pode ser concebida como mera antecipação do ensino fundamental, mas como espaço

de experiências significativas que favorecem o desenvolvimento integral, especialmente para crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades.

Nesse sentido, Ropoli et al. (2010) ressaltam que a escola inclusiva, desde a primeira infância, deve garantir condições de acesso, participação e aprendizagem a todas as crianças, sem distinção, reconhecendo que as diferenças não são obstáculos, mas elementos constitutivos do processo educativo. A atenção às especificidades dessa faixa etária implica, portanto, que professores e gestores compreendam que a inclusão não é um evento pontual, mas um processo contínuo que começa nos primeiros anos de vida e que exige intencionalidade pedagógica permanente.

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e exerce papel fundamental na construção das bases do desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a formação dos professores que atuam nessa etapa é essencial, pois contribui para a compreensão das diferenças individuais entre as crianças, bem como para o reconhecimento das barreiras que podem limitar a participação plena de todas (FREIRE, 2007). Além disso, uma formação adequada possibilita a adoção de estratégias pedagógicas voltadas à promoção da inclusão no contexto educacional.

A compreensão do desenvolvimento infantil é condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas na Educação Infantil. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, e é justamente nessas trocas que a criança com deficiência encontra possibilidades de aprendizagem e crescimento. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado pelo autor, evidencia que o potencial de aprendizagem de cada criança não é fixo, mas se amplia mediante a mediação intencional do professor e das interações com os pares. Nesse sentido, práticas inclusivas na Educação Infantil não se limitam à adaptação de materiais ou à eliminação de barreiras físicas, mas envolvem a criação de situações pedagógicas intencionalmente planejadas para promover o desenvolvimento de todas as crianças, respeitando seus ritmos e potencialidades.

Para Oliveira (2011), o professor da Educação Infantil precisa conhecer profundamente as etapas do desenvolvimento infantil para identificar quando e

como intervir de forma a potencializar as aprendizagens, especialmente nas crianças que apresentam necessidades educacionais específicas. Assim, a articulação entre os conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas inclusivas constitui um dos fundamentos essenciais da formação docente para essa etapa da educação básica.

O desenvolvimento da Educação Infantil inclusiva depende da geração de novos conhecimentos pedagógicos. Atualmente, a prática docente nessa etapa demanda uma formação específica que capacite o professor a lidar com a diversidade de maneira inclusiva e eficaz, o que pressupõe reconhecer a singularidade de cada estudante, mapear os obstáculos à aprendizagem e implementar práticas de ensino orientadas pelos princípios da Educação Inclusiva. Nesse sentido, documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCNEI (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999) oferecem orientações fundamentais para que os professores reorganizem suas técnicas e práticas pedagógicas em resposta às diferentes singularidades das crianças, reconhecendo a diversidade não como obstáculo, mas como recurso de enriquecimento para a aprendizagem de todos.

As Adaptações Curriculares na Educação Infantil constituem um conjunto de modificações realizadas nos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação, com o propósito de garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, possam participar ativamente das experiências educativas. Conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999), essas modificações podem ser de grande ou pequeno porte, abrangendo desde a reorganização do espaço físico até a adequação das estratégias de ensino e dos materiais pedagógicos. Na Educação Infantil, tais adaptações assumem caráter ainda mais singular, pois devem considerar não apenas as necessidades educacionais específicas das crianças, mas também as características próprias do desenvolvimento na primeira infância, como a centralidade do brincar, a aprendizagem por meio da exploração sensorial e a necessidade de vínculos afetivos seguros.

Para Carvalho (2004), as Adaptações Curriculares não devem ser compreendidas como concessões ou simplificações do ensino, mas como respostas pedagógicas criativas e intencionais às diferenças, que enriquecem o

processo educativo para todas as crianças. Nesse sentido, o professor da Educação Infantil que domina estratégias de adaptação curricular torna-se capaz de transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço genuinamente inclusivo, no qual a diversidade é reconhecida como potência e não como limitação.

Ao considerar a preparação de professores para a Educação Infantil sob uma perspectiva inclusiva, é importante estabelecer uma distinção entre a formação inicial e a formação continuada. Essa distinção evidencia que o domínio de conhecimentos e competências pelos professores é central na promoção da inclusão, com o objetivo de garantir a participação e o sucesso na aprendizagem das crianças com deficiência em escolas regulares.

Um dos desafios primordiais para o avanço da Educação Inclusiva e, especificamente, para a inclusão de estudantes da Educação Especial, reside na formação docente. Mantoan (2003) sublinha que a inclusão escolar é o elemento capaz de provocar uma transformação substancial na cultura e na organização das escolas, bem como nas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, a autora salienta que

[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...], a Inclusão Escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, P. 43).

Para que ocorra a institucionalização de uma escola inclusiva, é fundamental realizar uma reorganização da instituição, na qual se deve vislumbrar a efetivação do acesso, da permanência e do desenvolvimento pleno de todas as crianças. Dentre os desafios a serem superados, as mudanças significativas nas práticas docentes são consideradas, sem dúvida, o maior deles. Carneiro (2012, p. 444) destaca que "práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto". Nesse sentido, torna-se indispensável discutir o papel do professor no cerne da Educação Inclusiva.

Mendes (2012) enfatiza a necessidade de os educadores examinarem criticamente suas próprias concepções sobre a deficiência, especialmente no que se refere à compreensão das habilidades e capacidades de aprendizagem de cada estudante público-alvo da Educação Especial, como condição para criar abordagens pedagógicas que considerem as características individuais de cada sujeito.

A fragilidade na formação inicial é exacerbada pela maneira como a formação específica para os professores da Educação Especial tem sido implementada. Conforme destacado por Mendes, Cia e Cabral (2015), essa formação frequentemente se desenvolve por meio de cursos de especialização, estruturados com base em uma lógica de mercado e desprovidos de compromisso efetivo com a excelência formativa. Tal abordagem não permite a aquisição dos conhecimentos necessários para uma prática inclusiva que rompa com o modelo segregador e clínico relacionado às deficiências. Diversos fatores limitam a preparação dos professores para atuarem na Educação Especial e nas salas de aula regulares, incluindo:

a) limitação de currículo na formação docente do professor da classe comum, com falta de conteúdo voltado para prática de ensino com estudantes PAEE; b) concepção de formação de professores especialistas predominantemente baseada em categorias estereotipadas de alunos; c) desafios de formar para complexas funções atribuídas a professores especialistas; d) déficit de formação do professor para o uso de recursos de informática e de tecnologias assistivas; e) recrutar professores para ingresso na carreira de professor da Educação Especial; f) articular a formação continuada do professor especialista e da classe comum, de acordo com suas demandas de atuação, e promovendo reflexão crítica sobre sua própria prática (MENDES; CIA; CABRAL, 2015, P. 46).

A evolução das políticas públicas tem sido crucial para reforçar a inclusão escolar. Esse movimento legislativo reflete-se diretamente nos dados oficiais, que apontam um aumento substancial nas matrículas de estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial em todo o país.

Nesse contexto, é relevante destacar que a inclusão na Educação Infantil exige, além da formação docente, uma reorganização institucional que contemple a infraestrutura, os recursos pedagógicos e o trabalho colaborativo entre professores regentes, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissionais da escola. Conforme apontam Glat

e Blanco (2007), a escola inclusiva não se constrói apenas pela vontade individual dos professores, mas pela articulação entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para atender à diversidade. Na Educação Infantil, esse desafio se intensifica, uma vez que as crianças pequenas demandam cuidados integrados ao processo educativo, exigindo dos professores uma formação que articule conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, as especificidades das deficiências e as estratégias de adaptação curricular adequadas a essa faixa etária.

Entre as estratégias pedagógicas mais significativas para a promoção da inclusão na Educação Infantil, o brincar ocupa lugar central. A brincadeira não é apenas uma atividade lúdica, mas o principal meio pelo qual a criança pequena conhece o mundo, desenvolve linguagem, estabelece vínculos afetivos e constrói sua identidade social (KISHIMOTO, 2010). Para crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, o brincar assume uma dimensão ainda mais estratégica, pois oferece um contexto natural de interação e aprendizagem, no qual as diferenças individuais são vivenciadas de forma espontânea e acolhedora. Segundo Vygotsky (2008), a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança opere além de seu nível habitual de desenvolvimento, o que é especialmente relevante no contexto da inclusão.

Nessa perspectiva, Friedmann (2012) destaca que o brincar inclusivo pressupõe a intencionalidade do professor na organização dos espaços, dos materiais e das situações de jogo, de modo a garantir a participação efetiva de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais específicas. Assim, o brincar não deve ser tratado como momento de descanso ou atividade secundária, mas como eixo estruturante da prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil, capaz de promover o desenvolvimento integral e a convivência respeitosa entre todas as crianças.

No entanto, por mais que a legislação avance, a prática esbarra na preparação de todo o corpo técnico e docente. Mais do que capacitar o professor isoladamente, o desafio atual é estruturar as classes regulares com recursos e profissionais preparados para uma atuação colaborativa. De acordo com Dueck (2014, p. 2)

[...] o processo de transformação no trabalho docente vem, em geral, acompanhado de um sentimento de desconfiança por parte dos professores no tocante à qualidade da sua formação, suscitando dúvidas e inseguranças quanto à implementação do projeto inclusivo nas escolas. Tais aspectos contribuem para que um número expressivo de alunos permaneça à margem dos processos de escolarização, dada supostamente, a sua incapacidade de aprender, e conferem ao professor a condição de que não está preparado para lidar com a diversidade do alunado.

A desconfiança e a insegurança dos professores podem levar a um cenário em que muitos estudantes permanecem à margem do processo educacional, supostamente por dificuldades de aprendizado. Isso pode ser resultado, em parte, da percepção de que os professores não estão devidamente preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Esses fatores evidenciam a necessidade de um apoio mais forte e contínuo aos educadores: um apoio que inclua preparação adequada e materiais para abordar a variedade. A ausência desse apoio pode comprometer a adoção bem-sucedida de práticas inclusivas, o que, por sua vez, perpetuaria a exclusão dos estudantes e frustraria o objetivo da Educação Inclusiva, que se esforça para que todos tenham acesso a uma educação de boa qualidade.

A combinação eficaz de formação inicial e formação continuada para preparar professores para a implementação da Educação Inclusiva estabeleceria uma base; isto, por sua vez, permitiria o aprimoramento contínuo de competências e conhecimentos por meio da adoção de novas práticas, garantindo que os professores sejam capazes de responder às exigências em constante mudança no campo da Educação Inclusiva.

Portanto, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, constitui o pilar que sustenta o avanço da Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil. Mais do que a simples aplicação de técnicas, esse processo deve fomentar uma postura reflexiva que assegure ambientes equitativos, em que a singularidade de cada criança seja o ponto de partida para o seu desenvolvimento. Sob essa ótica, compreende-se que a inclusão é um movimento dinâmico, que exige a ressignificação constante do fazer docente diante das complexidades do cotidiano escolar.

À luz das reflexões desenvolvidas, compreende-se que a consolidação de uma Educação Inclusiva demanda não apenas mudanças no plano das políticas

e diretrizes, mas, sobretudo, transformações nas práticas pedagógicas e na organização curricular. Nesse contexto, as Adaptações Curriculares emergem como possibilidades concretas de atendimento à diversidade, ao mesmo tempo em que evidenciam os desafios enfrentados pelos docentes em sua implementação no cotidiano escolar.

À luz das reflexões desenvolvidas, compreende-se que a consolidação de uma Educação Inclusiva demanda não apenas mudanças no plano das políticas e diretrizes, mas, sobretudo, transformações nas práticas pedagógicas e na organização curricular. Nesse contexto, as Adaptações Curriculares emergem como possibilidades concretas de atendimento à diversidade, ao mesmo tempo em que evidenciam os desafios enfrentados pelos docentes em sua implementação no cotidiano escolar. Diante disso, a seção seguinte aprofunda a discussão sobre as políticas públicas voltadas à inclusão, os conceitos de flexibilização, adequação e adaptação curricular, e o papel da formação continuada de professores na construção de práticas pedagógicas equitativas.

3.3 Adaptações Curriculares e a Formação Continuada de professores na perspectiva Inclusiva

Nas últimas décadas, vêm se intensificando os estudos no campo da Educação Inclusiva, uma vez que a inclusão abrange todos os grupos historicamente alijados do processo educacional. Quando abordamos essa temática, estamos nos referindo às modalidades instituídas por esse tipo de ensino, quais sejam: a Educação Especial, a educação do/no campo, a educação carcerária, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação indígena e a educação quilombola, entre outras. Neste estudo, trabalhou-se com a modalidade da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

A busca por um currículo que seja acessível e inclusivo é fundamental para promover a igualdade de oportunidades na educação. Isso envolve a criação de um ambiente educacional no qual todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades, possam participar plenamente e se beneficiar da aprendizagem.

A construção de um currículo que seja acessível e inclusivo é fundamental para promover a igualdade de oportunidades na educação. Isso envolve a

criação de um ambiente educacional no qual todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades, possam participar plenamente e se beneficiar da aprendizagem. Nessa perspectiva, o currículo fundamentado nas relações sociais concebe o conhecimento como produto das interações humanas, reconhecendo a diversidade cultural e a pluralidade de ideias como elementos constitutivos de uma formação humana mais rica e crítica, na qual as diferenças não constituem obstáculos, mas recursos para a construção coletiva do saber (MONTEIRO et al., 2019; SACRISTÁN, 2000).

Os autores ressaltam a importância de um currículo fundamentado nas relações sociais, evidenciando que o conhecimento não é neutro nem estático, mas produzido por meio das interações humanas e marcado pela diversidade cultural e pela pluralidade de ideias. Essa concepção implica reconhecer que as diferenças não constituem obstáculos ao processo educativo, mas sim elementos constitutivos de uma formação humana mais rica e crítica. Nessa perspectiva, o currículo inclusivo pressupõe práticas pedagógicas que valorizem a experiência de cada estudante, promovendo o respeito, a tolerância e a construção coletiva do saber (MONTEIRO et al., 2019).

Essa perspectiva é fundamental na educação contemporânea, uma vez que compreende a escola não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, como lugar de criação de valores e práticas sociais. Ao valorizar as diferenças, o currículo contribui para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e preparados para conviver em uma sociedade plural e democrática.

O avanço na legislação voltada à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, nos últimos anos, culminou no aumento de matrículas na rede escolar de ensino. Entretanto, ao analisar o percurso histórico das pessoas com deficiência, conforme demonstra Januzzi (2004), verificamos que elas foram consideradas incapazes e alijadas do processo educacional, sendo ignoradas pela sociedade.

Importante destacar que os avanços nos estudos da área da educação e dos direitos humanos, como aponta Capellini (2018), tiveram um impacto significativo na evolução dos conceitos, das legislações e das práticas educacionais.

Nos últimos anos, temos observado avanços e conquistas significativas no cenário da Educação Especial brasileira. Uma delas foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determina que

[...] o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.4).

O documento evidencia a abrangência do movimento global pela inclusão, caracterizando-o como uma ação multifacetada — política, cultural, social e pedagógica —, que afirma o direito de todos os estudantes de aprenderem e participarem juntos, sem discriminação ou segregação. A Educação Inclusiva, nessa perspectiva, vai além da mera presença física dos estudantes na escola: exige que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam continuamente revisadas para garantir que cada sujeito seja valorizado em sua singularidade, com igualdade de oportunidades e respeito às diferenças.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva compreende a Educação Especial como uma modalidade transversal, presente desde a Educação Infantil até a Educação Superior, no âmbito de um sistema educacional inclusivo. Entre as ações previstas, destacam-se a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), organizado de forma complementar e suplementar à escolarização na classe comum; a garantia de Adaptações Curriculares e adaptações razoáveis, bem como de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino, com vistas à permanência e ao sucesso escolar; e o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, especialmente para a atuação no Atendimento Educacional Especializado e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A formação continuada de professores, aspecto enfatizado tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto no Projeto Escola Viva (BRASIL, 2005), constitui elemento fundamental para a efetivação das Adaptações Curriculares no cotidiano escolar. O referido projeto, desenvolvido pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) do Ministério da Educação, visa promover a educação integral e inclusiva por meio da diversificação de atividades pedagógicas e da ampliação de oportunidades educativas, proporcionando múltiplas formas de acesso ao conhecimento e ambientes educativos mais flexíveis, aspectos fundamentais para a implementação efetiva de Adaptações Curriculares e para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2005).

Os PCNs já apontavam a necessidade de capacitação docente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas e processos avaliativos adequados às necessidades educacionais especiais. Atualmente, projetos de educação integral como o Escola Viva ampliam essa perspectiva ao proporcionar espaços de planejamento coletivo e formação em serviço, permitindo que os professores desenvolvam competências para identificar necessidades específicas, planejar intervenções pedagógicas adequadas e trabalhar colaborativamente com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, presenciamos um avanço de políticas públicas no sentido de aprimorar/fortalecer ações que possam atender de forma real o público-alvo da Educação Especial. Essa evolução na legislação culminou com o aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação no ambiente escolar.

No contexto da inclusão educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) fundamenta a inclusão com base no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade. Esta abordagem exige uma transformação necessária da escola regular e das estratégias pedagógicas para que a educação seja acessível a todos.

Nessa direção, iniciativas como o Projeto Escola Viva do Ministério da Educação representam avanços na implementação prática dos princípios

inclusivos. O projeto, ao propor a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de atividades diversificadas, cria oportunidades para que as Adaptações Curriculares sejam efetivadas em contextos educativos mais flexíveis e acolhedores. A educação integral, eixo central do Escola Viva, dialoga diretamente com a perspectiva inclusiva ao reconhecer que todos os estudantes, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial, beneficiam-se de propostas pedagógicas que articulam diferentes linguagens, tempos e espaços de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a adoção de Adaptações Curriculares é destacada como uma medida incorporada nos discursos oficiais para atender a esse princípio de inclusão. A flexibilidade curricular envolve a adaptação do currículo para atender às necessidades individuais dos estudantes, garantindo que eles tenham a oportunidade de aprender de acordo com seus próprios ritmos e estilos de aprendizado.

As Adaptações Curriculares devem ser inseridas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Em 1999, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. O documento estimulou uma reflexão acerca da relevância da adaptação curricular no contexto do processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

[...] as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 1999, p.34).

Os PCNs destacam ainda que as Adaptações Curriculares não devem ser compreendidas como um currículo à parte, mas como estratégias pedagógicas que possibilitam o acesso de todos os estudantes ao currículo comum. O documento orienta que essas adaptações podem ocorrer em diferentes níveis: desde ajustes metodológicos simples, realizados pelo professor em sala de aula, até modificações mais significativas na organização escolar e nos recursos disponibilizados. Essa perspectiva de flexibilização curricular contribui para a construção de práticas pedagógicas que respeitam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, fortalecendo o princípio da educação como direito de todos.

Ao discutir sobre a adaptação curricular para estudantes PAEE¹⁵ na rede regular de ensino, nota-se que a palavra "adaptar" segue sua significação literal: ajustar as necessidades individuais desse estudante a algo já existente (o currículo comum). Pelo fato de esses estudantes não terem condições de se apropriar do currículo tal como está organizado hierarquicamente em formato de conteúdo, é essencial ressignificá-lo para os estudantes com especificidades que demandam vias alternativas de acesso ao conhecimento.

Considerar a adaptação curricular para esse público não implica necessariamente a criação de um novo currículo, mas sim ajustes que possibilitem o acesso ao currículo existente. Esses ajustes abrangem diversas esferas do contexto educacional, como a político-administrativa, orçamentária, de gestão, atitudinal, de práticas pedagógicas, de recursos, entre outros aspectos.

Fonseca (2011) propõe uma delimitação conceitual para modalidades denominadas ajustes curriculares, apresentando uma escala que varia de alterações metodológicas a modificações mais substanciais no próprio currículo. Nesse sentido, Fonseca (2011, p. 36) define a flexibilização como a "programação das atividades elaboradas para a sala de aula, dizendo respeito a mudanças de estratégias no âmbito das práticas pedagógicas que não implicam mudanças no planejamento curricular de ensino".

Essa compreensão mais ampla de adequação curricular encontra respaldo nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que já sinalizavam a importância de um planejamento flexível e individualizado. Os PCNs estabeleceram que as adaptações devem considerar não apenas as limitações dos estudantes, mas, sobretudo, suas potencialidades e formas singulares de aprender. Projetos como o Escola Viva operacionalizam esses princípios ao criar condições estruturais e pedagógicas que favorecem a personalização do ensino, permitindo que estudantes com diferentes necessidades educacionais participem ativamente de atividades diversificadas, desenvolvendo suas capacidades em múltiplas dimensões: cognitiva, socioemocional, física e cultural.

¹⁵ Os estudantes PAEE compreendem aqueles com deficiência, com transtornos do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, conforme definido pela política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Essa flexibilização tem como possibilidade a oferta de uma educação mais individual e flexível para cada estudante, algo benéfico para o âmbito diverso e inclusivo. Conforme destacam Glat e Blanco (2007), a perspectiva inclusiva pressupõe a reorganização da escola comum para atender à diversidade, garantindo acesso, permanência e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Com isso, mesmo que tais mudanças possam ser benéficas, elas não descartam a necessidade de um planejamento curricular adequado. Assim, a flexibilização deve ser considerada uma abordagem adicional à colaboração da flexibilidade e com uma abordagem direcionada do currículo, e não uma alternativa a isso.

Fonseca (2011, p.31) elenca o conceito de adequação como

Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.

Quando nos referimos a "adequações", não se trata de meros ajustes superficiais, mas de uma revisão do planejamento curricular. Isso significa que os objetivos, os conteúdos, os recursos e as práticas pedagógicas devem ser modificados de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada estudante. Adaptar o currículo significa ajustar a educação para que ela se torne acessível e relevante a todos os estudantes, independentemente de possuírem ou não deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Para Glat e Blanco (2007), a inclusão escolar exige transformações estruturais e pedagógicas na escola, especialmente na organização curricular e nas práticas docentes, a fim de responder às necessidades educacionais específicas de cada estudante.

Portanto, o papel do professor é crucial: ele deve avaliar e acompanhar frequentemente as necessidades acadêmicas dos estudantes e adaptar suas próprias práticas pedagógicas de maneira democrática. Com uma abordagem reflexiva e comprometida com a aprendizagem, o professor deve estar disposto a mudar não apenas os métodos de ensino, mas também os materiais e tudo o mais que possa fomentar uma aprendizagem eficaz e inclusiva.

Dessa forma, a adequação constitui peça fundamental da Educação Inclusiva, pois permite que o currículo esteja ao alcance de todos os estudantes, respeitando suas diferenças. Promove uma educação em que a equidade deve prevalecer: cada estudante deve participar da atividade de aprendizagem com significado e com uma abordagem adequada às suas próprias necessidades. De acordo com Fonseca (2011, p. 36), adaptação

Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos. (FONSECA, 2011, p.36)

Este método envolve o reconhecimento de uma perspectiva mais ampla de diversidade no ambiente escolar, na qual os estudantes podem necessitar de um modelo alternativo de planejamento curricular, além do que é geralmente aplicado a todos. O objetivo principal da adaptação é garantir que cada estudante possa obter uma educação significativa e justa, baseada em suas necessidades pessoais, oferecendo as condições necessárias para que alcancem o sucesso acadêmico sem quaisquer obstáculos.

O conceito de adaptação foi concebido para reconhecer que existem estudantes que podem necessitar de um modelo de planejamento curricular diferente daquele adotado para a maioria, sendo necessário, por sua vez, garantir que todos tenham acesso a uma educação significativa e equitativa. Nessa perspectiva, considerar um currículo "ajustado/adaptado" não implica, necessariamente, pensar em um currículo paralelo. Na maioria dos casos, o currículo é compartilhado por todos, sendo as condições de acesso a ele que sofrem alterações. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) estabelecem requisitos fundamentais para a organização das classes comuns, visando garantir

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto político pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001a, p. 47)

As Adaptações Curriculares representam uma alternativa para adequar os conteúdos às condições individuais dos estudantes dentro da sala de aula. Isso é alcançado por meio de modificações nos recursos e estratégias de ensino, as quais não apenas beneficiam os estudantes com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, mas também impactam positivamente a dinâmica da sala como um todo. A reorganização do ensino proporciona vantagens para o ambiente de aprendizagem como um todo, beneficiando todos os estudantes.

Diante do exposto, compreende-se que as Adaptações Curriculares não constituem um recurso isolado ou pontual, mas integram um projeto mais amplo de transformação das práticas pedagógicas e da organização escolar. Sua efetivação depende, de forma indissociável, de uma formação docente sólida, tanto inicial quanto continuada, capaz de preparar os professores para reconhecer as singularidades de cada estudante e para construir respostas pedagógicas adequadas às diferentes formas de aprender. Assim, compreendidos os fundamentos teóricos, históricos e legais que sustentam as Adaptações Curriculares na Educação Infantil Inclusiva, o capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando as abordagens, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a geração e análise dos dados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente seção descreve o percurso metodológico que fundamentou esta investigação. O estudo teve como objetivo central analisar de que maneira os professores enfrentam os desafios relacionados à implementação das Adaptações Curriculares no contexto da Educação Especial Inclusiva em uma escola de Educação Infantil em Araguatins — TO. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa articulou-se em duas etapas complementares: a investigação bibliográfica e a pesquisa de campo.

Inicialmente, seguindo um caminho fenomenológico, procedeu-se à busca de referenciais teóricos em publicações científicas, livros e anais de congressos. Essa etapa bibliográfica permitiu fundamentar os conceitos de inclusão e as bases históricas da Educação Especial. Posteriormente, a fim de conferir materialidade ao estudo, a pesquisa de campo envolveu a observação sistemática das práticas docentes e a identificação de necessidades de adaptação curricular.

Esta pesquisa foi conduzida em conformidade com os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências de Imperatriz, sendo aprovado sob CAAE nº 97896024.9.0000.0309 e Parecer nº 8.668.393, garantindo a legitimidade científica e ética do processo investigativo. A instituição escolar participante assinou a Carta de Anuência Institucional, autorizando formalmente a realização da pesquisa em suas dependências. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em duas vias, uma destinada à participante e outra à pesquisadora, assegurando o anonimato, a voluntariedade e o direito de retirada do consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo às participantes.

Nesse cenário, as discussões em grupos focais com professoras, realizadas ao longo de quatro encontros com temas predeterminados, constituíram o núcleo de construção dos dados empíricos. Os dados obtidos foram submetidos a uma análise qualitativa aprofundada, com foco na derivação das implicações dos discursos, e não apenas na descrição superficial do

observado. Dessa forma, buscou-se interpretar as mensagens implícitas e as subjetividades presentes nas entrelinhas, permitindo que as realidades vivenciadas pelos docentes emergissem por meio das mensagens analisadas.

A análise dos relatos docentes foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), o que permitiu a compreensão dos desafios vivenciados pelas professoras em sua complexidade contextual, articulando as narrativas com o referencial teórico-legal da Educação Inclusiva.

Adotar uma abordagem metodológica significa escolher um percurso para alcançar os objetivos almejados. Dessa forma, a presente pesquisa foi desenvolvida sob orientação fenomenológica, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, observação sistematizada e utilização da técnica do grupo focal com as docentes da Educação Infantil, nas dimensões exploratória, descritiva e explicativa. Gil (2008, p. 15) evidencia que

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado.

A partir desse enfoque, buscou-se compreender a percepção das docentes acerca das Adaptações Curriculares e de suas práticas pedagógicas, visando refletir sobre os desafios enfrentados e as estratégias já mobilizadas no cotidiano escolar. O intuito foi elaborar, em estreita colaboração com os sujeitos, novas alternativas teórico-metodológicas que auxiliem no fomento à inclusão, as quais servirão de base para a construção de um Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil. Tal produto educacional visa oferecer subsídios práticos e reflexivos que dialoguem diretamente com a realidade das professoras e as especificidades da inclusão nessa etapa de ensino.

O tratamento dos dados foi qualitativo, tendo como participantes as docentes de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Araguatins – TO.

Na perspectiva exploratória, buscou-se compreender a formação de professores no que se refere à Educação Especial Inclusiva. Nessa etapa, objetivou-se identificar as propostas que orientam as políticas de formação

docente, bem como analisar em que medida elas têm contribuído para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas no cotidiano escolar.

Para analisar os discursos colhidos no grupo focal, esta pesquisa assume uma dimensão explicativa. Segundo Santos (2001, p. 27), esta etapa “aprofundará a análise dos dados com a indicação de fatores responsáveis pelas representações sociais levantadas”, permitindo verificar as interpretações e os porquês, ou seja, o aprofundamento do conhecimento da realidade para além das aparências.

Essa dimensão explicativa articula-se diretamente com o que Bardin (2016) denomina a fase de inferência na Análise de Conteúdo: o movimento analítico que vai além da descrição do conteúdo manifesto para alcançar os significados implícitos, as condições de produção dos discursos e as contradições não verbalizadas pelas participantes.

A investigação de natureza qualitativa tem como preocupação o significado particular atribuído pelos próprios protagonistas aos fatos investigados, a análise de valores e princípios, a classificação de conceitos, o desvendamento de símbolos, a captação e a interpretação do sentido dos diferentes conteúdos, de forma a identificar, na população-alvo da pesquisa, as representações sociais acerca da temática.

4.1 Os procedimentos de pesquisa

Os dados que compuseram o objeto de estudo foram obtidos por meio de observação sistemática, que é caracterizada por Marconi e Lakatos (2003, p. 193) da seguinte forma: “na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”.

O acompanhamento sistemático dos momentos de planejamento pedagógico e de sua execução em sala de aula constituiu a principal fonte de obtenção dos dados empíricos, norteado por um roteiro estruturado apresentado no Apêndice A. Esse instrumento focou em três eixos centrais: a dinâmica organizacional do planejamento (periodicidade, mediação e colaboração); a operacionalização das Adaptações Curriculares (estratégias de inclusão e produção de materiais acessíveis); e os desafios subjetivos manifestados pelas docentes na implementação de práticas voltadas ao público-alvo da Educação

Especial. Essa sistematização permitiu confrontar o planejamento teórico com os desafios reais da prática inclusiva.

Após a realização das etapas iniciais da pesquisa e das observações sistematizadas do planejamento pedagógico e de sua execução, foi utilizada a técnica de grupo focal com as professoras da Educação Infantil, com o objetivo de coletar dados relativos às Adaptações Curriculares na Educação Infantil, proporcionando uma visão detalhada e contextualizada das opiniões e atitudes das participantes.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002) e Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica qualitativa de pesquisa que envolve a reunião de um grupo de indivíduos representativos da população estudada em um único local e por um período determinado. O objetivo dessa abordagem é obter informações essenciais para a compreensão aprofundada do fenômeno em investigação.

Para o tratamento analítico dos dados produzidos nos encontros do grupo focal, adotou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), especificamente em sua modalidade temática. Essa escolha metodológica justifica-se pela natureza do instrumento de coleta — o grupo focal —, cujas interações produzem discursos organizados em torno de temas recorrentes, e pela natureza qualitativa e interpretativa desta investigação, que demanda um método capaz de alcançar não apenas o conteúdo manifesto das falas, mas também os significados implícitos e as condições de produção dos discursos.

Foram realizados quatro encontros do grupo focal, organizados de forma sequencial e progressiva, em consonância com as fases da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). É importante destacar que a fase de pré-análise, longe de se restringir a um momento pontual, perpassou todos os encontros de maneira contínua, uma vez que a leitura flutuante, a organização do material e a identificação de recorrências temáticas constituem, segundo Bardin (2016), um processo dinâmico e cumulativo, que se aprofunda à medida que novos dados são produzidos. Nessa perspectiva, os dois primeiros encontros foram dedicados ao levantamento das concepções e dos desafios enfrentados pelas docentes na implementação de um currículo adaptado na Educação Infantil, possibilitando as primeiras leituras do corpus e a identificação de unidades de registro recorrentes. O terceiro encontro, de caráter formativo, voltou-se à discussão de estratégias de adaptação curricular por meio de estudos de caso e planejamento colaborativo, aprofundando a exploração do material por meio da categorização temática das unidades de registro identificadas, e permitindo o reconhecimento

de padrões e regularidades nas falas das participantes. Por fim, o quarto encontro foi dedicado à construção coletiva de proposições para o Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil, correspondendo à fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que as recorrências identificadas ao longo de todo o processo analítico sustentaram as conclusões e orientaram a produção do produto educacional.

Os dados produzidos nos encontros foram submetidos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visando à obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. A modalidade adotada foi a análise temática, que opera por meio da identificação de núcleos de sentido cuja presença ou frequência de aparição no corpus significa algo para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2016, p. 135).

O processo analítico percorreu três fases cronológicas e interdependentes: (1) a pré-análise, na qual se procedeu à leitura flutuante das transcrições dos encontros, permitindo o primeiro contato com o corpus documental e a formulação de hipóteses iniciais; (2) a exploração do material, fase em que se realizou a codificação dos dados, identificando-se as unidades de registro — fragmentos de fala portadores de sentido — e as unidades de contexto — segmentos mais amplos que conferem significado às unidades de registro; e (3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os dados categorizados foram submetidos à análise interpretativa, articulando as evidências empíricas ao referencial teórico que sustenta esta investigação.

A construção das categorias obedeceu aos critérios estabelecidos por Bardin (2016): exclusão mútua, garantindo que cada unidade de registro pertença a uma única categoria; homogeneidade, assegurando que os elementos agrupados compartilhem a mesma natureza semântica; pertinência, de modo que as categorias respondam aos objetivos da investigação; e objetividade, permitindo que diferentes analistas cheguem às mesmas classificações diante do mesmo material. As inferências produzidas ao longo da análise não se limitaram à descrição do conteúdo manifesto das falas, mas buscaram alcançar o conteúdo latente, isto é, os significados implícitos, as contradições não verbalizadas e as condições de produção dos discursos das

participantes. Não obstante isso, fez-se necessária a análise dos documentos construídos pela escola e pela rede municipal de ensino, como o Projeto Político-Pedagógico da Escola e demais Propostas Curriculares de Formação de Professores no que tange à Educação Especial Inclusiva, os quais foram sistematizados para análise minuciosa quanto à sua adequação e ao apontamento de sugestões para sua efetividade.

Como produto educacional desta investigação, foi elaborado o Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil, concebido como um instrumento de formação continuada em serviço. A escolha por esse formato justifica-se pela necessidade identificada ao longo da pesquisa de campo: as professoras participantes careciam não apenas de fundamentação teórica sobre inclusão, mas, sobretudo, de um suporte prático, contextualizado e acessível para orientar seu trabalho cotidiano com estudantes público-alvo da Educação Especial. O Caderno foi construído a partir das proposições elaboradas coletivamente no grupo focal, garantindo que o material produzido respondesse diretamente às necessidades e às lacunas identificadas no contexto escolar investigado.

O Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil disponibilizou recomendações e orientações pedagógicas fundamentadas na pesquisa desenvolvida com as professoras da rede municipal. O intuito é proporcionar-lhes subsídios que auxiliem na compreensão das transformações nos direitos de inclusão dos estudantes com deficiência, oferecendo estratégias sobre as melhores práticas de ensino e as possibilidades de processos avaliativos adequados às singularidades de cada estudante.

Apesar da ampliação das políticas nacionais para promover a garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes — ou seja, uma escola para todos —, muitos docentes ainda sentem dificuldade de colocar isso em prática. O avanço da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda precisa progredir muito, exigindo dos profissionais da educação uma formação continuada ressignificada, com conhecimentos específicos para lidar com as mais diversas necessidades.

4.1.1 O contexto da pesquisa: lócus e sujeitos investigados

De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, Araguatins possui aproximadamente 31.719 habitantes, sendo

a 6ª maior cidade do estado do Tocantins. No que se refere ao processo educacional, diversos fatores evidenciam fragilidades quanto à qualificação do magistério, principalmente no que concerne à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023 revelam a profunda precariedade na qualificação dos profissionais da Educação Básica para atuarem na perspectiva da Educação Especial Inclusiva (EEI). Embora o Estado e os municípios estejam legalmente obrigados à promoção de formação de qualidade para seus quadros docentes, o que pressupõe uma política de valorização profissional sustentada por estratégias de formação humana, profissional e cultural, esse direito tem sido sistematicamente negado a um grande contingente de professores, que permanecem à margem dos avanços científicos e tecnológicos necessários para uma prática inclusiva efetiva.

Essa conjuntura é ainda mais preocupante a partir da perspectiva da inclusão. Com base no último relatório da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Araguatins em 2024, a rede municipal comportava 3.778 alunos matriculados, sendo que apenas 120 desses possuíam laudos médicos de Pessoa com Deficiência (PcD). O município conta com três salas de recursos e atendia 97 dos 120 estudantes. Somente 3 professores da Rede Municipal de Ensino são pós-graduados em Atendimento Educacional Especializado (AEE), e as três profissionais habilitadas atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal localizada na cidade de Araguatins, estado do Tocantins. A instituição oferece Educação Infantil (Pré I e II – crianças de 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º e 2º ano), funcionando nos períodos matutino (7h15min às 11h30min) e vespertino (13h às 17h25min).

Durante o período de coleta de dados, a escola atendia 244 estudantes distribuídos em 10 salas de aula. Desse total, quatro eram estudantes com deficiência, sendo dois matriculados na Educação Infantil. Além das aulas regulares, alguns estudantes participavam de atividades de reforço escolar no contraturno, com o objetivo de potencializar seu desenvolvimento e melhorar o aproveitamento acadêmico.

A instituição conta com o Programa Jornada Ampliada¹⁶, que atende os estudantes no contraturno com atividades extracurriculares com duração de 3

¹⁶ Programa que visa à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola por meio de atividades lúdicas, esportivas e culturais no contraturno escolar.

horas, de segunda a quinta-feira; com uma assistente do programa Tempo de Aprender¹⁷, que funciona de segunda a quarta-feira, com duração de 2 horas por grupo; e com o Projeto de Alfabetização¹⁸ em que os professores do 1º e do 2º ano atendem os estudantes de forma recíproca, no reforço realizado no mesmo turno, com retirada da sala durante o horário regular das aulas. Todos esses projetos são desenvolvidos pela rede municipal da cidade, visando promover o desenvolvimento da aprendizagem.

Por meio da consulta ao Projeto Pedagógico da escola, foi identificado que a missão da instituição escolar "é proporcionar uma educação de qualidade que priorize a alfabetização e o desenvolvimento integral dos estudantes, formando cidadãos críticos e conscientes, que saibam exercer seus direitos e deveres, respeitando o próximo, e que possam interagir com o meio em que vivem de forma positiva e responsável" (ESCOLA MUNICIPAL VANOR DA COSTA PARREÃO, 2024, p. 7). No referido documento, percebe-se que ainda não está claramente delineado como deveria ocorrer o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola possui como princípios formar cidadãos conscientes, éticos e responsáveis, que respeitem a diversidade cultural, social e ambiental, e que sejam capazes de atuar de forma crítica e participativa na sociedade. Para isso, é preciso garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, oferecendo-lhes condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento.

A instituição busca oferecer uma educação baseada nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (2018) e das Diretrizes Curriculares do Tocantins – DCT (2019), que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes em colaboração com as famílias. A equipe docente é composta por dez profissionais: cinco com formação em Pedagogia, quatro em Normal Superior e um em Letras. Desses, cinco possuem pós-graduação, nenhum com ênfase em Educação Especial Inclusiva. Semanalmente, às sextas-feiras, é realizada formação continuada em serviço, com temas pré-estabelecidos pela equipe da Secretaria Municipal de Educação. O ensino tem se pautado nas orientações da LDB nº 9.394/96, da BNCC e das Diretrizes Curriculares do

¹⁷ Programa Federal (MEC), adotado pelo município, voltado para o fortalecimento da alfabetização, que conta com assistentes para apoiar o professor regente no processo de leitura, escrita e fluência dos estudantes

¹⁸ Estratégia pedagógica de intervenção local que organiza agrupamentos produtivos e reforço escolar entre turmas do ciclo de alfabetização, visando sanar dificuldades de aprendizagem específicas dentro do horário letivo.

Estado do Tocantins – DCT, e a alfabetização é priorizada como base para a continuidade dos estudos dos estudantes. Por ser uma instituição que atende também à Educação Infantil, nota-se uma ausência de embasamento dos documentos oficiais acerca dessa etapa no PPP da instituição.

A estrutura curricular e as normas da rede municipal determinam o tempo de trabalho dos educadores, incluindo a regência, o planejamento e outros aspectos. O trabalho coletivo é valorizado tanto no planejamento quanto nas outras atividades realizadas na unidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar tem como prioridade contribuir na formação dos seus estudantes de acordo com os valores de cidadania e oferecer-lhes os conhecimentos necessários para o seu crescimento intelectual e integral. Outro objetivo é estimular o estudante a se reconhecer como um cidadão capaz de participar e transformar a sua realidade. Para isso, serão realizadas atividades que proporcionem ao estudante o acesso a informações relevantes para o desenvolvimento de sua autonomia pessoal.

A pesquisa teve como seu foco principal nas professoras regentes de sala de aula, uma vez que são responsáveis por atender os estudantes que fazem parte do público da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Antes de iniciar os encontros de grupo focal, foi necessária a realização de um questionário para adquirir alguns conhecimentos sobre a clientela participante da pesquisa. Sua aplicação ocorreu durante as observações dos planejamentos e estudos coletivos.

Esses dados coletados contribuíram de forma significativa para a caracterização dos participantes e, conseqüentemente, ajudaram no planejamento dos roteiros do grupo focal. Para tanto, foram utilizadas siglas para identificar os sujeitos participantes, na qual "P" foi utilizado para identificar as professoras. Desse modo, os sujeitos foram identificados da seguinte maneira:

Quadro 1 – Caracterização dos Participantes

Professora	Formação	Tempo de Magistério na Educação Infantil	Já teve formação sobre Adaptações Curriculares	Trabalha com Adaptações Curriculares
P1	Normal Superior – Especialização em Andamento em Psicopedagogia Clínica e Institucional e TEA	4 anos	Sim	Sim
P2	Normal Superior – Especialista em Educação Infantil	14 anos	Sim	Às vezes
P3	Licenciatura em Pedagogia	2 anos	Sim	Sim
P4	Licenciatura em Pedagogia	1 ano	Não	Às vezes
P5	Normal Superior	16 anos	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Por meio de sua análise, percebe-se que todas as professoras possuem formação acadêmica habilitante para o magistério na Educação Infantil — três delas com Normal Superior (P1, P2 e P5) e duas com Licenciatura em Pedagogia (P3 e P4) —, o que evidencia trajetórias formativas distintas, porém igualmente reconhecidas pela legislação vigente para o exercício da docência nessa etapa da Educação Básica, sendo que apenas uma detém especialização concluída e outra encontra-se com a pós-graduação em andamento. Esses dados são fundamentais, pois indicam que as docentes atendem aos requisitos da legislação educacional vigente quanto à habilitação para o magistério; contudo, a titulação acadêmica, por si só, não garante que as práticas pedagógicas estejam plenamente alinhadas às complexas demandas da Educação Inclusiva.

No que tange ao tempo de experiência docente, observa-se uma heterogeneidade no grupo: duas delas possuem menos de três anos de atuação, enquanto as outras duas contam com mais de dez anos de experiência na Educação Infantil. É relevante destacar que, como o planejamento na instituição ocorre de forma coletiva, essa disparidade no tempo de serviço cria um ambiente de trocas em que a vasta experiência das docentes veteranas pode contribuir significativamente para a formação e para a prática das professoras iniciantes, estabelecendo uma rede de colaboração mútua.

Outro dado relevante diz respeito à formação sobre Adaptações Curriculares: quatro das cinco participantes afirmaram possuir conhecimento prévio sobre o assunto. Tal percepção decorre, segundo os relatos, dos estudos coletivos realizados semanalmente na instituição, nos quais é contemplada uma

diversidade de temas com a intenção de subsidiar o trabalho pedagógico. Essa rotina de formação em serviço demonstra o esforço da unidade em manter um espaço constante de atualização para a prática inclusiva.

É oportuno destacar a análise das respostas referentes à operacionalização das Adaptações Curriculares. Embora as participantes reconheçam a importância do tema, metade das docentes afirmou realizar tais ajustes apenas de forma episódica (às vezes), manifestando insegurança e dificuldades técnicas em sua execução. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), "as adaptações curriculares compreendem modificações em diversos elementos do currículo básico para adequá-lo às necessidades dos estudantes". No entanto, como advertem Glat e Blanco (2007), para que a inclusão seja efetiva, não basta apenas modificar conteúdos; é preciso que o professor compreenda a lógica da flexibilização como um direito do estudante. Esses dados, extraídos dos questionários e das conversas informais ocorridas durante o planejamento coletivo, revelam um hiato entre o que está prescrito na norma e os desafios práticos da mediação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível esclarecer que as práticas curriculares investigadas nesta pesquisa referem-se às ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras regentes, envolvendo planejamento, execução e avaliação de atividades educativas que atendam à diversidade presente na sala de aula. Quando essas práticas contemplam ajustes e modificações intencionais para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE, caracterizam-se como Adaptações Curriculares.

Ao longo desta investigação, privilegiou-se a análise das adaptações de pequeno porte, uma vez que estas se encontram no âmbito direto de atuação das professoras e constituem o núcleo das práticas curriculares inclusivas no cotidiano escolar. Reconhece-se, entretanto, que a efetivação dessas adaptações está intrinsecamente relacionada às condições estruturais e institucionais proporcionadas pelas adaptações de grande porte, evidenciando a necessidade de articulação entre as diferentes esferas do sistema educacional para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

5 VOZES QUE INCLUEM: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentam-se e discutem-se os dados construídos durante a etapa empírica da pesquisa, confrontando as percepções docentes com as práticas observadas no cotidiano escolar. A análise fundamentou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), buscando desvelar não apenas o que foi executado, mas os sentidos e os desafios que emergiram do fazer pedagógico inclusivo.

A exposição está estruturada em eixos temáticos que percorrem desde a organização do planejamento até o desenvolvimento do Produto Educacional. Iniciou-se pela análise das observações de campo, nas quais o distanciamento entre o planejar e o incluir revelou as complexidades de transformar diretrizes teóricas em práticas curriculares acessíveis na Educação Infantil.

5.1 Entre o planejar e o incluir: a inclusão no cotidiano docente

A análise dos dados obtidos por meio da observação dos encontros de planejamento docente, realizada ao longo de dois meses, no período de agosto a setembro de 2024, com cinco professoras da Educação Infantil em uma escola municipal de Araguatins – TO¹⁹, mostrou um cenário desafiador no que diz respeito à efetivação das Adaptações Curriculares voltadas para a Educação Especial Inclusiva.

Embora os encontros de planejamento ocorram com regularidade semanal, em formato predominantemente coletivo, observou-se que as ações voltadas à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial eram poucas ou inexistentes nos planos de aula elaborados. A falta de adaptações específicas, a inexistência de objetivos voltados às necessidades dos estudantes com deficiência, bem como a pouca construção de materiais pedagógicos acessíveis, fora recorrente em todos os encontros acompanhados.

As falas das professoras durante os momentos de planejamento evidenciam um sentimento de insegurança, desconhecimento técnico e

¹⁹ A realização dos encontros observou rigorosamente os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a instituição concedeu Carta de Anuência Institucional. O anonimato das participantes é preservado ao longo de todo o texto por meio dos códigos P1 a P5, conforme os protocolos éticos aprovados.

sobrecarga. Tais percepções emergem de forma latente nos registros, como se observa nos recortes a seguir:

P1- A gente sente que precisa mudar, mas não sabe como fazer.”; outra professora complementa que “as turmas têm um grande número de crianças e fica difícil atender a individualidade de cada um.

P2 – as turmas têm um grande número de crianças e fica difícil atender a individualidade de cada um.

P3 – Falta formação, recursos; espaços físicos e suporte.

A fala de **P1** revela uma tensão entre o reconhecimento da necessidade de mudança e a ausência de ferramentas concretas para realizá-la. Essa percepção dialoga diretamente com Carvalho (2019) e Capellini (2018), que apontam a lacuna na formação inicial e continuada dos docentes como uma das principais barreiras para a consolidação de práticas inclusivas.

A angústia expressa por **P2** ao mencionar a dificuldade de "atender a individualidade" em turmas superlotadas aponta para limites estruturais que vão além da prática pedagógica individual. Carvalho (2008) argumenta que o modelo escolar ainda está calcado na homogeneidade, o que torna ainda mais difícil ao professor responder às especificidades de cada estudante sem as condições institucionais necessárias.

Essa dimensão estrutural, já anunciada nas falas de **P1** e **P2**, ganha contornos ainda mais nítidos no relato de **P3**, que confirma ser a inclusão uma demanda que exige reorganização estrutural e administrativa da instituição, para além do esforço solitário do professor. Nesse sentido, a ausência de recursos, formação e suporte especializado não se configura como um problema periférico, mas como condição determinante para a efetivação das Adaptações Curriculares. Esse entendimento encontra respaldo em Capellini (2018), para quem as adaptações curriculares devem fundamentar-se no currículo comum e ser planejadas a partir das especificidades e potencialidades de cada estudante, sem que este seja prejudicado em relação aos conteúdos trabalhados com os demais. Contudo, tal planejamento pressupõe condições concretas de trabalho: tempo, formação, materiais e apoio especializado. Quando essas condições estão ausentes, como evidenciado na fala de **P3**, o professor se vê diante de uma responsabilidade que excede sua capacidade individual de resposta, tornando a inclusão um ideal proclamado, mas estruturalmente inviabilizado.

As observações também evidenciaram que, diante de situações em que havia a presença de estudantes com deficiência — como TEA e TDAH —, as propostas pedagógicas não contemplavam de forma clara estratégias

diferenciadas. Como afirma Silva (2016), as mudanças no currículo devem começar pelo reconhecimento das particularidades dos estudantes, promovendo acesso, participação e aprendizagem significativa. Contudo, esses princípios apareceram de maneira incipiente nas práticas observadas, indicando que, embora haja um discurso favorável à inclusão, sua tradução em ações pedagógicas concretas ainda se mostra limitada.

Durante os planejamentos, predominou a elaboração de atividades pensadas de forma hegemônica para toda a turma, sem contemplar as especificidades dos estudantes com deficiência. Quando havia alguma diferenciação, ela se configurava não como uma adaptação curricular no sentido técnico do termo, mas como uma atividade paralela e desconectada: enquanto a turma realizava determinada proposta, o estudante com deficiência executava outra completamente distinta, o que, conforme Silva (2016), representa uma forma de exclusão dentro da própria sala de aula, pois nega ao estudante o acesso ao mesmo objeto de conhecimento trabalhado com os demais.

Diante disso, é fundamental destacar que as Adaptações Curriculares devem ser compreendidas como respostas do sistema de ensino voltadas ao atendimento de todos os estudantes. Elas envolvem o trabalho com o mesmo objeto de conhecimento, porém em formatos diferenciados, considerando o nível e as especificidades de cada estudante. Esse processo implica reflexões sobre possíveis alterações no planejamento pedagógico, nos objetivos de aprendizagem, nas atividades e nas formas de avaliação — seja no currículo como um todo ou em parte específica —, visando garantir a inclusão efetiva de todos os estudantes.

É relevante notar que a coordenação pedagógica manteve-se presente durante os planejamentos, exercendo seu papel de mediação e suporte. Contudo, observou-se que a própria equipe pedagógica manifestava insegurança ao ser solicitada a orientar o trabalho direcionado às crianças com deficiência, o que evidencia que a fragilidade formativa não se restringe ao professor regente, mas perpassa toda a estrutura escolar. Essa hesitação institucional reforça a tese de Neto (2019) sobre a fragilidade de uma cultura inclusiva nas práticas cotidianas das escolas. Evidencia-se que, embora a presença da coordenadora seja um fator de apoio administrativo e pedagógico geral, a ausência de um suporte técnico especializado compromete a efetivação das Adaptações Curriculares, deixando tanto docentes quanto equipe pedagógica desamparados diante das especificidades da Educação Especial.

Um ponto muito relevante observado durante os acompanhamentos dos planejamentos foi a dificuldade encontrada pelas professoras na produção de materiais específicos para o atendimento aos estudantes com deficiência, e na escassez de materiais adaptados disponibilizados pela unidade escolar. Segundo Stainback e Stainback (2007), a inclusão requer a criação de condições materiais e pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos, o que inclui desde ajustes no conteúdo até modificações nos recursos didáticos. No entanto, as professoras relataram que, por falta de tempo, formação e recursos da escola, não conseguiam elaborar ou utilizar tais materiais, o que compromete diretamente a efetivação de práticas inclusivas em sala de aula.

É importante destacar que a proposta de uma Educação Inclusiva pressupõe a ressignificação do currículo, como enfatiza Sacristán (2000), de modo que ele deixe de ser uma estrutura rígida e passe a ser um campo aberto à flexibilidade, à adaptação e ao respeito às singularidades dos sujeitos. A prática docente observada, contudo, revelou um currículo pouco sensível à diversidade, estruturado em torno de uma lógica homogeneizadora, muitas vezes centrado em atividades que não consideravam as barreiras de aprendizagem existentes.

Conforme aponta Ramos (2023), a efetividade das Adaptações Curriculares está profundamente ligada à valorização do planejamento como um espaço formativo, reflexivo e colaborativo, fundamental para que os professores possam compartilhar experiências, construir estratégias inclusivas e responder de forma mais adequada às necessidades dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

Os dados analisados revelam, portanto, que a escola inclusiva ainda se configura como um ideal em construção (MINETTO, 2021), cujos desafios estruturais, formativos e culturais precisam ser enfrentados de forma sistêmica. Diante desse cenário, buscou-se aprofundar a compreensão desses processos por meio do grupo focal realizado com as mesmas docentes, cujos dados são analisados na seção seguinte.

5.2 Tecendo saberes inclusivos: diálogos e práticas na Educação Infantil

A análise dos dados produzidos nos quatro encontros do grupo focal foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, visando à obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. O processo analítico percorreu três fases cronológicas e interdependentes.

Cabe registrar que, para os fins desta investigação, adota-se o conceito de Adaptações Curriculares proposto pelo Ministério da Educação, segundo o qual as Adaptações Curriculares constituem "respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 1999, p. 33). Trata-se, portanto, de um conjunto de modificações realizadas nos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e procedimentos avaliativos, com vistas a assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes, sem que se reduza o nível de exigência ou se abandone o objetivo pedagógico central. Essa demarcação conceitual orienta a leitura das categorias que se seguem e fundamenta as proposições construídas coletivamente ao longo dos encontros do grupo focal.

A modalidade adotada foi a análise temática, uma das formas mais frequentes de Análise de Conteúdo, que opera por meio da identificação de núcleos de sentido cuja presença ou frequência de aparição no corpus significa algo para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2016, p. 135). A escolha pela análise temática justifica-se pela natureza do instrumento de coleta — o grupo focal —, cujas interações produzem discursos organizados em torno de temas recorrentes, e pela natureza qualitativa e interpretativa desta investigação.

Na primeira fase, denominada pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante das transcrições dos encontros, permitindo o primeiro contato com o corpus documental e a formulação de hipóteses iniciais. Nesse momento, o material foi organizado e sistematizado, delimitando-se o universo de análise composto pelas falas das cinco professoras participantes ao longo dos quatro encontros realizados entre setembro e outubro de 2024.

Na segunda fase, de exploração do material, realizou-se a codificação dos dados, identificando-se as unidades de registro — fragmentos de fala portadores de sentido — e as unidades de contexto — segmentos mais amplos que conferem significado às unidades de registro.

O recorte das unidades de registro foi realizado por tema, entendido como a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (BARDIN, 2016, p. 135). Optou-se pelo recorte temático em detrimento do recorte lexical por considerar que, no contexto do grupo focal, o sentido das falas não reside nas palavras isoladas, mas nos enunciados completos e na relação entre eles. Assim, fragmentos como "foi desafiador, porém gratificante" ou "acabo que ensina e aprende ao mesmo tempo" foram tratados como unidades de registro por carregarem, em sua totalidade, um sentido que não poderia ser capturado pelo recorte de palavras individuais.

A partir desse processo de codificação, emergiram cinco categorias temáticas, construídas com base na recorrência e na relevância dos temas identificados nas falas das participantes.

Na terceira fase, de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados foram submetidos à análise interpretativa, articulando-se as evidências empíricas ao referencial teórico que sustenta esta investigação.

O Quadro 2, a seguir, sintetiza as categorias construídas, as unidades de registro correspondentes e a frequência de ocorrência entre as participantes.

Quadro 2 – Categorias de Análise, Unidades de Registro e Frequência

Categoria Temática	Exemplos de Unidades de Registro	Participantes que mencionaram	Encontro(s) de Origem
C1 – Concepções sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	"ensino voltado para alunos com deficiência"; "conviver e aprender juntos"; "valoriza a diversidade"	5/5	1º Encontro
C2 – Desafios para a implementação das adaptações curriculares	"falta de recursos"; "excesso de alunos"; "falta de formação"; "infraestrutura inadequada"	5/5	1º e 2º Encontros
C3 – Experiências práticas com adaptações curriculares	"construir um PEI"; "atividades diferenciadas"; "foi desafiador, porém gratificante"	5/5	1º e 3º Encontros
C4 – Benefícios percebidos das adaptações curriculares	"melhoria no desempenho acadêmico"; "desenvolvimento da autoestima"; "acesso igualitário"	5/5	1º Encontro

Categoria Temática	Exemplos de Unidades de Registro	Participantes que mencionaram	Encontro(s) de Origem
C5 – Proposições para uma prática inclusiva	"materiais multissensoriais"; "planejamento colaborativo"; "apoio institucional"	5/5	3º e 4º Encontros

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Cabe esclarecer que a frequência registrada no Quadro 2 adota a regra de enumeração por presença, conforme uma das modalidades previstas por Bardin (2016): registra-se se o tema foi ou não mencionado por cada participante, e não o número total de ocorrências isoladas no corpus. Essa escolha metodológica justifica-se pela natureza qualitativa do instrumento de coleta, o grupo focal, no qual a dinâmica de interação entre as participantes pode amplificar ou inibir a frequência de determinados temas de forma não proporcional ao seu peso semântico real. A presença de um tema nas falas de todas as cinco participantes indica, portanto, sua relevância transversal ao grupo, e não necessariamente sua predominância quantitativa no corpus.

A construção das categorias obedeceu aos critérios estabelecidos por Bardin (2016): exclusão mútua, de modo que cada unidade de registro pertença a uma única categoria; homogeneidade, garantindo que os elementos agrupados em uma mesma categoria compartilhem a mesma natureza semântica; pertinência, assegurando que as categorias respondam aos objetivos da investigação; e objetividade, permitindo que diferentes analistas cheguem às mesmas classificações diante do mesmo material. As inferências produzidas ao longo da análise não se limitam à descrição do conteúdo manifesto das falas, mas buscam alcançar o conteúdo latente, isto é, os significados implícitos, as contradições não verbalizadas e as condições de produção dos discursos das participantes, conforme preconiza Bardin (2016). Esse movimento analítico será evidenciado ao longo de cada categoria por meio da articulação entre as unidades de registro, o referencial teórico e as inferências interpretativas da pesquisadora.

A etapa de desenvolvimento do grupo focal foi estruturada em quatro encontros sequenciais e progressivos. Cada momento foi planejado com base em objetivos específicos, visando promover a escuta ativa das participantes, o diálogo reflexivo e a construção coletiva de saberes. Em cada encontro, buscou-

se criar um ambiente acolhedor e colaborativo, no qual as professoras se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências, percepções e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão e às Adaptações Curriculares na Educação Infantil. A seguir, apresentam-se as categorias construídas a partir da análise do corpus produzido nesses encontros.

5.2.1 Concepções sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A primeira categoria emergiu das unidades de registro identificadas no primeiro encontro, realizado em 13 de setembro de 2024, quando as participantes foram questionadas sobre como definiriam Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A questão norteadora buscou identificar o repertório conceitual das docentes como ponto de partida para as reflexões subsequentes. As cinco participantes responderam, e a análise evidenciou dois núcleos de sentido recorrentes: (a) a Educação Especial como modalidade voltada ao atendimento específico de estudantes com deficiência e (b) a Educação Inclusiva como espaço de convívio e aprendizagem coletiva entre todos os estudantes, com ou sem deficiência.

As unidades de registro que sustentam esta categoria são apresentadas a seguir:

P1: Defino a Educação Especial como ensino totalmente voltado para os alunos com deficiência, já a educação inclusiva todos os alunos com ou sem deficiência têm a oportunidade de conviver e aprender juntos.

P2: A educação especial é uma modalidade oferecida nas redes regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A inclusiva garante a qualidade de ensino, reconhecendo e respeitando a diversidade, potencialidades e necessidades.

P3: Na educação especial o ensino é totalmente voltado para os alunos com deficiência. Já na educação inclusiva, todos os alunos com ou sem deficiência têm oportunidade de conviverem e aprenderem juntos.

P4: A Educação Especial é algo individualizado com um ensino específico para cada estudante. Por outro lado, a Educação Inclusiva busca garantir um ensino igualitário a todos. Ambos são cruciais para o acesso à educação.

P5: Educação Especial é um processo educacional adaptado às necessidades específicas de alunos com deficiência, dificuldade de aprendizado ou necessidades especiais. Educação Inclusiva é uma abordagem educacional que valoriza a diversidade e busca incluir todos os alunos.

A análise das unidades de registro acima permite identificar que, embora as participantes utilizem formulações distintas, seus enunciados convergem para uma compreensão que diferencia, ainda que de forma intuitiva, a Educação Especial — associada ao atendimento individualizado e às especificidades dos estudantes com deficiência — da Educação Inclusiva — concebida como espaço coletivo de convivência e aprendizagem para todos. Essa distinção, presente de maneira recorrente nas falas, constitui a unidade de contexto que confere sentido às respostas analisadas e orienta as inferências produzidas. Conforme aponta Bardin (2016), a análise de conteúdo não se limita à decodificação das palavras isoladas, mas busca alcançar o sentido construído no interior da situação comunicativa que as gerou — razão pela qual a delimitação do contexto discursivo é condição indispensável para a validade interpretativa das categorias emergentes.

A análise das unidades de registro revela que as docentes demonstram familiaridade com a terminologia da área, distinguindo as duas modalidades com relativa clareza. A recorrência da ideia de "conviver e aprender juntos", presente nas falas de **P1**, **P3** e **P5**, indica uma compreensão alinhada ao que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que situa a Educação Especial não como um sistema paralelo, mas como modalidade transversal de suporte ao ensino regular.

Entretanto, a inferência mais significativa desta categoria reside na fala de **P4**, ao mencionar um "ensino igualitário". Essa unidade de registro abre caminho para uma reflexão necessária sobre a distinção entre igualdade e equidade. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar exige o reconhecimento do direito à diferença, o que implica que oferecer "o mesmo" para todos nem sempre garante a participação plena de todos. Para a autora, a escola inclusiva é aquela que questiona a padronização e busca alternativas para que as singularidades não sejam excluídas em nome de uma suposta normalidade.

Nesse sentido, a "oportunidade de conviver e aprender juntos", citada pelas professoras, somente se concretiza quando a estrutura curricular se torna flexível. Conforme aponta Carvalho (2019), a Educação Inclusiva pressupõe a remoção de barreiras que são, muitas vezes, atitudinais e curriculares. Portanto, os depoimentos sugerem que, embora o grupo possua domínio terminológico e intenção ética em relação à inclusão, a prática pedagógica demanda uma

transição do conceito de igualdade abstrata para a construção de uma equidade concreta, na qual a adaptação curricular se configura como o instrumento que viabiliza o aprendizado efetivo no cotidiano da sala de aula.

Para além do conteúdo manifesto das falas, uma ausência significativa merece atenção analítica: nenhuma participante mencionou espontaneamente o estudante público-alvo da Educação Especial como sujeito de direitos. As definições construídas pelo grupo situam a inclusão como uma questão de convívio e de oportunidade, mas não como uma questão de direito subjetivo garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Esse silêncio revela que, embora as docentes possuam familiaridade terminológica, a perspectiva dos direitos ainda não estrutura plenamente o seu modo de compreender a inclusão, o que tem implicações diretas sobre a forma como planejam e justificam suas práticas pedagógicas.

As concepções das docentes revelam um repertório conceitual construído, predominantemente, a partir da experiência prática e de noções gerais sobre inclusão, com compreensão parcialmente alinhada aos marcos legais vigentes. A distinção entre Educação Especial e Educação Inclusiva é reconhecida pelo grupo, porém a tensão entre igualdade e equidade indica a necessidade de aprofundamento teórico que fundamente as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

5.2.2 Desafios para a implementação das Adaptações Curriculares

A segunda categoria concentra as unidades de registro relacionadas aos obstáculos enfrentados pelas docentes na implementação das Adaptações Curriculares. Essa temática atravessou o primeiro e o segundo encontros, sendo a mais recorrente em todo o corpus analisado, com presença nas falas de todas as cinco participantes. Os núcleos de sentido identificados nesta categoria organizam-se em torno de quatro dimensões: (a) ausência de recursos materiais e infraestrutura inadequada; (b) insuficiência de formação continuada; (c) superlotação das turmas; e (d) falta de apoio familiar e institucional.

As unidades de registro que sustentam esta categoria são:

P1: Falta de recursos; espaço físico; material pedagógico voltado para esse público; brinquedos pedagógicos.

P2: Falta de formação; recursos; espaços físicos, tecnológicos; de suporte.

P3: Enfrentamos alguns desafios como: falta de recursos adequados para atender as necessidades específicas dos estudantes; número elevado de alunos nas classes comuns; famílias que não veem potencial nos seus filhos deficientes²⁰ que não ajudam no desenvolvimento das crianças.

P4: Os principais desafios são: excesso de alunos na classe; falta de recursos para atender as necessidades dos estudantes; realizar as adaptações curriculares; desenvolver as adaptações.

P5: Os meus principais desafios que eu encontrei na educação infantil foi trabalhar com crianças especiais.

As unidades de registro acima foram extraídas do contexto discursivo do primeiro encontro, no qual as participantes respondiam à questão: "Quais são os principais desafios que você enfrenta para implementar Adaptações Curriculares em sua sala de aula?". A unidade de contexto que confere significado a essas falas é o conjunto das respostas produzidas nesse momento inicial, quando as docentes descreveram, pela primeira vez, as condições objetivas de trabalho. No segundo encontro, essa mesma temática foi retomada de forma aprofundada, constituindo uma unidade de contexto ampliada que permitiu identificar a progressão e o aprofundamento das reflexões ao longo do processo formativo (BARDIN, 2016).

No segundo encontro, realizado em 20 de setembro de 2024, as docentes aprofundaram a discussão sobre os obstáculos à implementação do currículo adaptado, evidenciando um cenário de precariedade institucional:

P1: Falta de recursos e infraestrutura adequada; formações e capacitações insuficientes; dificuldade em individualizar o ensino; falta de apoio familiar; a falta de sala de recursos para auxiliar os professores e as crianças.

P3: Falta de recursos, formação e capacitação insuficiente; falta de apoio familiar; infraestrutura inadequada, falta de salas de recursos, excesso de alunos em sala.

P5: Os meus desafios, foi não ter uma formação para trabalhar com crianças especiais²¹ [...] é um grande desafio.

²⁰ Registra-se que o termo "deficientes", utilizado por P3 ao referir-se aos estudantes, reflete uma terminologia anterior às diretrizes estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que consagra a expressão "pessoa com deficiência" como nomenclatura oficial. Essa constatação não implica julgamento sobre a docente, mas evidencia a necessidade de que os processos formativos contemplem também a dimensão da linguagem como prática política, uma vez que os termos que utilizamos para nomear o outro expressam o lugar que lhe atribuímos na sociedade (SASSAKI, 2003).

²¹ O uso da expressão "crianças especiais" por P5, embora amplamente difundido no senso comum, não corresponde à nomenclatura adotada pelos marcos legais e pela literatura

As docentes também relataram como esses desafios impactam diretamente a dinâmica da sala de aula:

P1: Com planejamento complexo; preparar as aulas que atendam as necessidades de todos os alunos, tenho também dificuldades em engajar todos os alunos.

P3: Tornando o ensino insuficiente para atender os alunos com necessidades especiais.

P4: Esses desafios fazem com que a dinâmica da sala não seja todos os dias 100% um sucesso, podendo às vezes resultar em experiências fragmentadas.

A análise das unidades de registro desta categoria evidencia que os desafios enfrentados pelas docentes são de natureza multidimensional e sistêmica. A recorrência das queixas sobre a ausência de recursos materiais e de formação continuada em todas as cinco participantes indica que tais barreiras não são experiências isoladas, mas expressões de uma precariedade estrutural que atravessa o cotidiano da escola inclusiva.

A ausência de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), mencionada por P1 e P3, evidencia um descompasso entre o que preconiza a legislação vigente e as condições encontradas na realidade escolar. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece, em seu Art. 28, como dever do Estado a oferta de serviços de apoio especializado e de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado, sinalizando que tais recursos são indispensáveis para a consolidação de uma escola inclusiva. Sob a ótica de Capellini (2018), quando essa estrutura de apoio não está disponível, os professores tendem a assumir uma sobrecarga que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes, o que aponta para a necessidade de maior aproximação entre as diretrizes da PNEE-PEI (BRASIL, 2008) e as condições concretas oferecidas às escolas e aos seus profissionais.

especializada contemporânea. A LBI (BRASIL, 2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) estabelecem que a terminologia adequada é "criança com deficiência" ou "estudante público-alvo da Educação Especial", expressões que situam a deficiência como uma condição da pessoa em interação com barreiras sociais e ambientais, e não como um atributo essencial ou definatório do sujeito.

A fala de **P3** introduz um componente crítico frequentemente negligenciado nas discussões sobre inclusão: a barreira atitudinal das famílias que, por vezes, não reconhecem o potencial de seus filhos. De acordo com Glat e Blanco (2007), a inclusão é um processo social que envolve a quebra de paradigmas sobre a deficiência. O descrédito na capacidade de aprendizagem do estudante configura uma forma de exclusão simbólica que interfere diretamente no desenvolvimento da criança e na parceria escola-família. A experiência fragmentada relatada por P4, por sua vez, reflete a ausência de transversalidade da Educação Especial no cotidiano escolar, princípio amplamente defendido pela literatura da área e respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 (BRASIL, 2015), que estabelece, em seu Art. 28, a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de forma articulada e integrada à proposta pedagógica da escola. Quando o ensino se torna insuficiente para atender às necessidades dos estudantes, ocorre o que Mantoan (2003) critica como a manutenção da exclusão dentro do próprio espaço escolar.

Por fim, a fala de **P5**, ao descrever o trabalho com "crianças especiais" como o seu principal desafio, revela a persistência de uma visão baseada na dificuldade e na patologia, reforçando a urgência de uma formação que desloque o olhar do professor do "déficit" para as potencialidades do estudante, conforme defendido por Carvalho (2019).

A inferência central desta categoria reside em uma contradição que atravessa todas as falas: as docentes descrevem desafios de natureza sistêmica — ausência de políticas, de recursos, de formação —, mas os enunciam como problemas pessoais, utilizando a primeira pessoa do singular: "os meus desafios" (**P5**), "eu tive dificuldade" (**P5**), "a gente acaba ficando sem saber" (**P1**). Esse deslocamento do coletivo para o individual não é apenas uma escolha linguística: ele revela a internalização de uma responsabilidade que é, estruturalmente, do Estado. Essa lógica se estende também à formação continuada: diante da ausência de políticas formativas consistentes, as docentes recorrem à autoformação como estratégia de sobrevivência profissional, buscando, por conta própria, cursos, leituras e trocas informais para suprir lacunas que deveriam ser preenchidas institucionalmente. Embora a autoformação seja um componente legítimo do desenvolvimento docente, sua naturalização como

única via disponível transfere ao professor a responsabilidade por uma formação que é dever do Estado garantir, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 (BRASIL, 2015), que estabelece, em seu Art. 28, a obrigatoriedade de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. A individualização do fracasso da inclusão é, portanto, um mecanismo que desonera o sistema e sobrecarrega o professor, perpetuando o ciclo de precariedade identificado no corpus e evidenciando que a transformação necessária não é apenas pedagógica, mas política e estrutural.

Os desafios identificados pelas docentes são estruturais, formativos e atitudinais, configurando um cenário que compromete a efetivação das Adaptações Curriculares. A recorrência e a intensidade dessas barreiras nas falas de todas as participantes indicam que a inclusão escolar, no contexto investigado, ainda depende, em grande medida, do esforço individual do professor, sem o suporte institucional e sistêmico necessário para sua sustentação. Tais evidências reforçam a premência de políticas públicas efetivas que garantam as condições objetivas para a realização do direito à Educação Inclusiva.

5.2.3 Experiências práticas com Adaptações Curriculares

A terceira categoria reúne as unidades de registro relacionadas às vivências concretas das docentes com a implementação de Adaptações Curriculares em suas salas de aula. Essa temática foi explorada no primeiro encontro, quando as participantes foram instigadas a relatar suas experiências práticas, e aprofundada no terceiro encontro formativo, realizado em 27 de setembro de 2024, por meio de estudos de caso e atividade de planejamento colaborativo. Os núcleos de sentido identificados nesta categoria organizam-se em torno de dois eixos: (a) insegurança epistemológica e desafios técnicos na elaboração das adaptações e (b) percepção de aprendizagem mútua e crescimento profissional a partir da experiência inclusiva.

As unidades de registro que sustentam esta categoria são:

P1: Sim, quando foi para construir um PEI para uma criança Autista, essa experiência foi bem desafiadora, pois nunca tinha feito nenhuma

adaptação e como não tenho nenhuma formação específica, a gente acaba ficando sem saber se de fato está fazendo de forma correta.

P2: Sim, atividades diferenciadas e métodos didáticos garantindo seu acesso e participação efetiva no processo educativo.

P3: Sim, adaptações de conteúdo para estudantes com déficit de aprendizagem, avaliação diferenciada, adaptações de materiais pedagógicos.

P4: Sim, a experiência foi desafiadora, porém gratificante em ver os resultados sendo alcançados, fazer as adaptações curriculares não é algo tão simples de ser colocado em prática.

P5: Sim, foi uma experiência excelente você acaba que ensina e aprende ao mesmo tempo.

A análise das unidades de registro revela que as experiências narradas pelas participantes oscilam entre o reconhecimento das dificuldades técnicas e conceituais inerentes à elaboração de Adaptações Curriculares — especialmente diante da ausência de formação específica, como expressa P1 — e a percepção de que a prática inclusiva, ainda que desafiadora, produz aprendizagens significativas tanto para os estudantes quanto para as próprias docentes, conforme evidenciado nas falas de P4 e P5. Essa tensão entre insegurança epistemológica e crescimento profissional constitui o núcleo interpretativo desta categoria e distingue qualitativamente essas narrativas das produções elaboradas no terceiro encontro, nas quais as docentes partiram não da rememoração de experiências individuais, mas do planejamento coletivo diante de situações hipotéticas. Tal distinção, conforme orienta Bardin (2016), é fundamental para preservar a especificidade das unidades de contexto e garantir a validade das inferências produzidas em cada etapa da análise.

No terceiro encontro formativo, intitulado “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Adaptações Curriculares na Educação Infantil”, as docentes participaram de uma atividade de planejamento colaborativo com base em estudos de casos fictícios que simulavam situações do cotidiano escolar. O primeiro caso apresentou Rafael, 4 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA): *Rafael, 4 anos, está no Pré I e possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Tem dificuldades na comunicação verbal e socialização. Se irrita com mudanças na rotina, gosta de observar objetos em movimento e tem interesse por músicas e histórias curtas.*

As docentes propuseram, coletivamente, estratégias como a organização de um espaço de autorregulação, o uso de materiais sensoriais,

quadros de rotina visual e a antecipação de atividades, além da sensibilização dos colegas para convites não impositivos e a parceria com a família.

O segundo caso apresentou Maria Clara, 5 anos, com paralisia cerebral: *Maria Clara, 5 anos, está no Pré II e tem paralisia cerebral. Utiliza cadeira de rodas, tem boa cognição e fala, mas dificuldade motora severa. É comunicativa e gosta de histórias, mas se frustra ao não conseguir realizar recortes, pinturas ou brincar no parquinho.*

As soluções propostas pelas professoras incluíram o uso de pincéis engrossados, carimbos, pintura com os dedos, mesas acessíveis, rampas, corrimões e o uso de "monitores solidários" — colegas que atuam como apoio nas atividades.

A análise das unidades de registro desta categoria revela uma tensão constitutiva da prática docente inclusiva: a oscilação entre a angústia da carência técnica e a gratificação da eficácia pedagógica. A complexidade reportada por **P1** na estruturação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) corrobora as teses de Glat e Blanco (2007) sobre a correlação entre o déficit de formação especializada e a autopercepção de ineficácia pedagógica no docente regente. Capellini (2018) sustenta que tal vulnerabilidade técnica não constitui uma falha individual, mas sim o reflexo da carência de sistemas de apoio e de uma formação continuada que ofereça sustentabilidade metodológica à práxis inclusiva.

Em contrapartida, as estratégias de diversificação procedimental descritas por **P2** e **P3** — atividades diferenciadas, avaliação diferenciada, adaptação de materiais — materializam o conceito de flexibilização curricular proposto por Carvalho (2019) operando uma ruptura com a lógica da homogeneidade educativa. A perspectiva de **P5**, ao conceber a adaptação como um processo de alteridade e aprendizagem recíproca, converge com Mantoan (2003), para quem a inclusão é compreendida como um catalisador da reforma escolar, na qual a interação com a diferença deixa de ser um entrave para se tornar um elemento de expansão do repertório didático.

As propostas elaboradas coletivamente no terceiro encontro, diante dos estudos de caso, demonstraram que, quando as docentes dispõem de um espaço formativo estruturado, são capazes de mobilizar saberes e construir estratégias criativas e tecnicamente fundamentadas. As sugestões de uso de

quadros de rotina visual e materiais sensoriais para Rafael alinham-se ao que Minetto (2021) define como a necessidade de estruturação do ambiente para reduzir a ansiedade e favorecer a autonomia da criança com deficiência. As soluções propostas para Maria Clara materializam o conceito de Tecnologia Assistiva, definido pelo artigo 3º, inciso III, da Lei nº 13.146/2015, evidenciando que as docentes compreendem a adaptação curricular como uma ferramenta que amplia, e não reduz, as expectativas de aprendizagem. Como ressalta Capellini (2018), o suporte dos pares é uma das estratégias mais eficazes de mediação, transformando a sala de aula em uma rede de colaboração mútua.

A inferência mais relevante desta categoria emerge da comparação entre o primeiro e o terceiro encontros. No primeiro, as docentes relataram insegurança e ausência de formação. No terceiro, diante de casos concretos, as mesmas professoras construíram estratégias criativas, tecnicamente consistentes e pedagogicamente fundamentadas. Essa diferença não pode ser atribuída a uma transformação ocorrida em duas semanas. Ela revela que o saber inclusivo já estava presente, mas permanecia silenciado por falta de espaços que o convocassem. O grupo focal revelou-se, portanto, não apenas como instrumento de coleta de dados, mas como dispositivo formativo em si mesmo: ao criar um espaço coletivo de reflexão sobre a prática, tornou visíveis saberes que o isolamento do trabalho docente mantinha submersos. Esse achado dialoga com Carvalho (2019), que defende que a formação continuada só se efetiva quando parte das experiências concretas dos professores e retorna a elas de forma reflexiva e transformadora. Essa inferência tem implicações diretas para o produto educacional desta investigação, cujo desenvolvimento será apresentado na seção seguinte.

As experiências práticas das docentes com as Adaptações Curriculares revelam um movimento dialético entre insegurança e aprendizagem. A ausência de formação específica é o principal fator que alimenta a insegurança técnica, enquanto os espaços formativos coletivos demonstram ser potentes catalisadores da construção de saberes inclusivos. A atividade de planejamento colaborativo evidenciou que o trabalho coletivo é uma estratégia fundamental para superar as limitações individuais e construir práticas pedagógicas mais efetivas e sustentáveis.

5.2.4 Benefícios percebidos das Adaptações Curriculares

A quarta categoria reúne as unidades de registro relacionadas aos benefícios que as docentes identificam nas Adaptações Curriculares para o desenvolvimento dos estudantes e para a qualidade da Educação Inclusiva. Essa temática emergiu no primeiro encontro, quando as participantes foram instigadas a refletir sobre os desdobramentos das Adaptações Curriculares. Os núcleos de sentido identificados nesta categoria organizam-se em torno de dois eixos: **(a)** benefícios para o desenvolvimento integral do estudante e **(b)** tensão entre os benefícios reconhecidos e as barreiras que impedem sua efetivação.

As unidades de registro que sustentam esta categoria são:

P1: O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos, que necessidade sempre fazer parte de um movimento mais amplo.

P2: Melhoria no desenvolvimento pessoal; falta de recursos, espaços físicos entre outros.

P3: Podem trazer diversos benefícios como: melhoria no desempenho acadêmico; desenvolvimento de habilidades pessoais como autoestima e resiliência; redução de discriminação; desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

P4: Os benefícios nas adaptações curriculares são: melhor desempenho escolar, pessoal e o acesso aos conteúdos curriculares. Os desafios são: excesso de alunos, tempo de preparar as adaptações, recursos, falta de apoio dos pais.

P5: Benefício: acesso igualitário a educação; desenvolvimento de habilidades e competências; melhora da autoestima, esses são alguns benefícios. Os meus desafios, eu tive muita dificuldade em identificar as necessidades especiais; trabalhar com crianças com necessidades especiais.

As unidades de registro acima foram extraídas do contexto discursivo do primeiro encontro, quando as participantes foram convidadas a refletir sobre os benefícios das Adaptações Curriculares para os estudantes. A unidade de contexto que confere significado a essas falas é a situação de avaliação reflexiva, na qual as docentes foram instigadas a reconhecer os efeitos positivos de práticas que, conforme relatado na categoria anterior, ainda encontram barreiras significativas para sua efetivação. Esse contexto de produção é fundamental para compreender por que, ao serem questionadas sobre benefícios, as participantes simultaneamente retomam os desafios — revelando que, para esse grupo, os dois elementos são inseparáveis (BARDIN, 2016).

A análise das unidades de registro desta categoria revela uma distância significativa entre a consciência ética das docentes e a viabilidade operacional do contexto escolar. A recorrência dos benefícios relacionados ao desenvolvimento integral do estudante — desempenho acadêmico (**P3**, **P4**), autoestima e resiliência (**P3**, **P5**), desenvolvimento cognitivo, social e emocional (**P3**) — demonstra que as docentes reconhecem o potencial transformador das Adaptações Curriculares. Esses achados ratificam a tese de Carvalho (2019) sobre a função social da escola inclusiva: a adaptação curricular é o mecanismo que garante o sucesso na aprendizagem, transcendendo a mera integração física para atingir o desenvolvimento pleno do sujeito.

A análise das proposições de **P1** revela uma compreensão política da inclusão ao sugerir que a adaptação deve integrar uma "pedagogia comum". Essa visão converge para o paradigma de Mantoan (2003), que defende uma escola em que a diferença não seja um apêndice, mas a base do fazer pedagógico. Para a autora, o desafio não reside apenas em "ajustar" para o estudante com deficiência, mas em flexibilizar a estrutura para que o currículo seja intrinsecamente acessível a todos.

Para além da dimensão política identificada em **P1**, as demais participantes reconhecem os benefícios das Adaptações Curriculares — melhoria no desempenho, desenvolvimento da autoestima e acesso igualitário —, mas os enunciam sempre em tensão com os obstáculos que impedem sua efetivação. Essa justaposição não é casual: ela expressa o que Capellini (2018) identifica como a distância entre o currículo prescrito e o currículo em ação, distância que, no contexto investigado, é preenchida não por políticas públicas efetivas, mas pelo esforço individual e muitas vezes solitário do professor.

Quando **P4** menciona o "excesso de alunos" e a "falta de apoio dos pais" no mesmo enunciado em que afirma os benefícios das adaptações, está descrevendo, sem o nomear, o que Mantoan (2003) denomina inclusão excludente: a escola que abre suas portas, mas não reorganiza suas estruturas para garantir a permanência e o aprendizado de todos. A inclusão, nesse sentido, permanece como um horizonte ético reconhecido, mas ainda não alcançado como realidade pedagógica concreta no contexto investigado.

Uma inferência complementar que merece registro é a ausência, nas falas desta categoria, de qualquer menção ao estudante como protagonista de

sua própria aprendizagem. Os benefícios são sempre enunciados na terceira pessoa — "o estudante melhora", "a criança desenvolve" —, sem que o aprendiz apareça como agente ativo do processo. Esse silêncio sugere que a concepção de inclusão subjacente ao grupo ainda é predominantemente assistencial: o professor adapta para o aluno, mas não necessariamente com o estudante.

Essa distinção tem implicações pedagógicas profundas, pois a participação ativa do estudante no processo de adaptação é um dos pilares do modelo social da deficiência (ONU, 2006) e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), perspectiva que orienta parte das proposições construídas no quarto encontro e sistematizadas no Caderno Pedagógico.

As evidências reunidas nas quatro categorias anteriores convergem para uma questão central: se as docentes reconhecem os benefícios da inclusão, identificam seus desafios e possuem experiências práticas com Adaptações Curriculares, o que falta para que esse conhecimento se transforme em prática pedagógica sustentada? A quinta categoria busca responder a essa pergunta a partir das proposições construídas coletivamente pelo grupo no terceiro e no quarto encontros.

5.2.5 Proposições para uma prática inclusiva

A quinta e última categoria reúne as unidades de registro relacionadas às propostas, estratégias e diretrizes construídas coletivamente pelas docentes para o fortalecimento das práticas inclusivas na Educação Infantil. Essa temática foi central no terceiro e no quarto encontros. No quarto encontro, realizado em 25 de outubro de 2024, cujo propósito central foi a articulação de proposições para a elaboração do Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil, a dinâmica foi estruturada em torno de três questões norteadoras:

- a) Quais diretrizes ou estratégias são fundamentais para apoiar as Adaptações Curriculares na Educação Infantil?*
- b) Como essas diretrizes podem ser implementadas de forma prática no contexto de Araguatins?*
- c) Que tipo de apoio ou recursos seriam necessários para a efetivação dessas diretrizes?*

As unidades de registro desta categoria foram extraídas de dois contextos discursivos distintos e complementares: o terceiro encontro, no qual as docentes planejaram coletivamente estratégias para os estudos de caso, e o quarto encontro, no qual foram convidadas a construir proposições generalizáveis para a prática inclusiva na Educação Infantil. A unidade de contexto que confere significado às falas desta categoria é, portanto, a situação de prospecção e proposição, distinta das categorias anteriores, que se organizavam em torno da descrição e da avaliação de experiências passadas. Essa distinção contextual é relevante porque evidencia uma mudança no posicionamento enunciativo das docentes: de narradoras de dificuldades para construtoras de soluções (BARDIN, 2016).

A partir desse diálogo, as docentes construíram coletivamente proposições organizadas em quatro dimensões: conteúdo, metodologia, ambiente e avaliação. Entre os exemplos mencionados, destacam-se a simplificação de atividades sem descaracterizar o objetivo pedagógico, o uso de materiais multissensoriais, a organização de espaços acessíveis e a valorização do processo avaliativo em detrimento de resultados padronizados. As professoras apontaram ainda a necessidade de recursos materiais acessíveis, brinquedos adaptados, cronômetros visuais, pranchas de comunicação alternativa e tecnologias assistivas, bem como apoio institucional, envolvendo formação continuada, planejamento colaborativo e suporte multiprofissional.

Para sistematizar as contribuições do grupo, foi elaborado o Quadro 3, que exemplifica situações comuns no cotidiano da Educação Infantil, acompanhadas das possíveis adaptações, materiais necessários e os objetivos pedagógicos que se mantêm.

Quadro 3 – Exemplos de Adaptações Curriculares para a Educação Infantil Inclusiva

Situação da criança	Adaptação possível	Materiais necessários	Objetivo pedagógico que se mantém
Criança com TEA não permanece na roda de conversa	Reduzir o tempo da atividade, permitir blocos curtos, apoio visual	Tapete delimitado, cartões com imagens, livros ilustrados	Desenvolver atenção compartilhada e interação social
Criança com deficiência física tem dificuldade de segurar lápis	Usar lápis grossos, pincéis adaptados ou pintura com os dedos	Pincéis de cabo grosso, adaptadores de EVA, tinta guache	Estimular coordenação motora e expressão artística
Criança com atraso cognitivo não reconhece o próprio nome	Trabalhar com letras móveis e cartões com foto + nome para associação	Letras móveis, cartões plastificados, velcro	Reconhecer identidade pessoal e iniciar consciência da escrita
Criança com deficiência auditiva não acompanha explicação oral	Usar Libras e apoio visual para comunicar a atividade	Cartazes com imagens, quadro com pictogramas, vídeos legendados	Compreender instruções e participar das atividades
Criança com deficiência visual não identifica cores e imagens	Trabalhar com texturas, contrastes e objetos táteis	EVA em relevo, objetos com diferentes texturas, números/letras em alto-relevo	Explorar sentidos e reconhecer características dos objetos
Criança com dificuldade de atenção se dispersa facilmente	Dividir a atividade em pequenas etapas, usar cronômetro visual	Quadro de rotina, ampulheta, cartões de etapas	Desenvolver foco e organização temporal
Criança com mobilidade reduzida não participa de jogos de movimento	Adaptar regras para permitir participação sentada	Fitas coloridas, instrumentos musicais, bolinhas leves	Estimular ritmo, expressão corporal e interação
Criança com dificuldade de linguagem oral	Permitir comunicação alternativa por figuras ou gestos	Cartões de comunicação, prancha de figuras, brinquedos sonoros	Ampliar comunicação e interação com o grupo

Situação da criança	Adaptação possível	Materiais necessários	Objetivo pedagógico que se mantém
Criança com dificuldades na interação social (timidez ou TEA)	Propor atividades em duplas/pequenos grupos, com mediação do adulto	Brinquedos de montar, jogos cooperativos, cartões com expressões	Incentivar vínculo social e habilidades de convivência
Criança com comportamento agitado tem dificuldade em esperar sua vez	Usar sinalizadores visuais e combinar pausas motoras	Relógio visual, ampulheta, cartões de espera	Trabalhar autocontrole e respeito às regras

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A análise das unidades de registro desta categoria evidencia que, quando as docentes dispõem de condições formativas colaborativas e contextualizadas, são capazes de elaborar Adaptações Curriculares tecnicamente fundamentadas e contextualmente situadas. Esse achado dialoga diretamente com Neto (2019), que considera a adaptação curricular como um processo dialógico, que demanda escuta sensível e planejamento coletivo, e com Santo (2020), ao enfatizar que a inclusão só se concretiza quando os educadores compreendem as especificidades das crianças e ajustam as práticas conforme as necessidades.

As proposições construídas pelo grupo reafirmam que as Adaptações Curriculares não representam uma diminuição das expectativas de aprendizagem, mas sim a flexibilização dos meios e das estratégias para assegurar o acesso, a participação e o pleno desenvolvimento de cada criança, respeitando suas particularidades. Essa compreensão dialoga com Silva (2016), que defende que a inclusão é um processo relacional, que depende tanto da reorganização pedagógica quanto do fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva. De forma complementar, Minetto (2021) ressalta que a prática inclusiva na Educação Infantil deve considerar não apenas as barreiras físicas e materiais, mas também as barreiras atitudinais, exigindo transformações na formação e na perspectiva dos educadores. Ramos (2023) reforça que a construção coletiva das diretrizes de adaptação curricular pode fortalecer a autonomia docente e contribuir para práticas pedagógicas mais justas e eficazes.

Cabe destacar ainda que as proposições construídas pelo grupo encontram respaldo nas orientações da Cartilha do Projeto Escola Viva, publicada pelo Ministério da Educação, que apresenta estratégias práticas para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, com ênfase nos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000). A articulação entre as proposições das docentes e as diretrizes dessa cartilha evidencia a coerência entre o saber construído coletivamente no grupo focal e as recomendações institucionais para a efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil.

Do ponto de vista analítico, o quarto encontro foi o momento de maior densidade formativa de todo o processo investigativo. Observou-se que, diante de situações concretas e contextualizadas, as docentes não apenas propuseram soluções tecnicamente fundamentadas, mas demonstraram uma capacidade reflexiva que contrasta com a insegurança relatada nas categorias anteriores. Esse movimento sugere que a insegurança pedagógica das professoras não decorre de incompetência, mas da ausência de espaços institucionais que permitam a mobilização coletiva dos saberes que já possuem. O grupo focal, nesse sentido, funcionou não apenas como instrumento de coleta de dados, mas como dispositivo formativo em si mesmo, corroborando o que Capellini (2018) defende sobre a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que se fortalece no trabalho colaborativo entre professores, a partir da reflexão sobre a prática e do diálogo entre pares, quando a escola oferece espaços institucionais que tornam esse processo possível.

As proposições construídas neste encontro constituíram a base estruturante do Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil, produto educacional desta investigação, cujas orientações foram organizadas a partir das dimensões de conteúdo, metodologia, ambiente e avaliação identificadas nas falas das participantes, de modo a garantir que o material produzido respondesse diretamente às necessidades e às lacunas evidenciadas ao longo dos encontros.

A inferência que sintetiza esta categoria e, de certa forma, todo o processo investigativo evidencia que as docentes, ainda marcadas pela insegurança conceitual, pelos desafios estruturais e pela distância entre os benefícios reconhecidos da inclusão e sua prática cotidiana, demonstraram

capacidade de propor estratégias pedagógicas criativas e comprometidas com a aprendizagem de todas as crianças. E, diante de uma pergunta direta sobre o que fazer, responderam com precisão, criatividade e coerência pedagógica. Isso significa que o problema da inclusão na Educação Infantil no contexto investigado não é um problema de conhecimento docente, mas sim um problema de condições institucionais para que esse conhecimento se transforme em prática sustentada. Essa inferência, produzida a partir da análise do conteúdo latente das falas, é a contribuição mais significativa desta investigação para o debate sobre formação docente e Educação Inclusiva, revelando que o saber está nas professoras e que o que falta é o sistema que o sustente.

As proposições estão ainda alinhadas com as recomendações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), internalizada no Brasil como norma constitucional, que prevê a adoção de medidas para garantir o acesso à Educação Inclusiva em todos os níveis, com os suportes necessários para o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

As proposições construídas coletivamente pelas docentes no quarto encontro evidenciam o potencial transformador do planejamento colaborativo como estratégia formativa. A capacidade do grupo de elaborar adaptações específicas, contextualizadas e tecnicamente fundamentadas demonstra que o conhecimento necessário para a prática inclusiva pode ser construído coletivamente, desde que haja espaço, tempo e suporte institucional para isso. Os registros desse momento serviram como base para a elaboração do Produto Educacional desta investigação.

A análise das cinco categorias construídas a partir do corpus do grupo focal permite delinear um panorama complexo e multidimensional da realidade da Educação Inclusiva no contexto investigado. Os dados revelam uma assimetria estrutural entre a consciência ética das docentes, que reconhecem a importância da inclusão, compreendem seus fundamentos conceituais e demonstram compromisso com o direito à aprendizagem de todos os estudantes, e a viabilidade operacional do contexto escolar, marcado por precariedade estrutural, insuficiência formativa e ausência de suporte institucional sistêmico.

Essa tensão constitutiva, identificada em todas as categorias, confirma o que indica Minetto (2021) ao afirmar que a escola inclusiva ainda é um ideal em construção, que esbarra em desafios estruturais, formativos e culturais. A ausência de práticas inclusivas concretas nos planejamentos observados não deve ser interpretada como resistência das professoras, mas como resultado de um sistema educacional que ainda não oferece as condições adequadas para que o direito à Educação Inclusiva seja efetivado.

Os encontros do grupo focal consolidaram-se como espaços de interlocução dialógica, permitindo a emersão de subjetividades e reflexões críticas sobre o fazer pedagógico. As narrativas explicitam o compromisso ético das docentes com o paradigma inclusivo e a compreensão da centralidade das Adaptações Curriculares na Educação Infantil. Tais evidências reforçam a premência de um suporte institucional sistêmico e de processos formativos que não apenas valorizem a experiência docente, mas que subsidiem a construção de práxis inclusivas efetivas e sustentáveis, em consonância com as diretrizes do MEC (BRASIL, 2008; 2015) e com o que defendem autores como Jannuzzi (2004) e Santo (2020).

Ao longo desta trajetória investigativa, foi possível vivenciar de forma profunda o quanto a pesquisa qualitativa é, essencialmente, um exercício de alteridade e transformação mútua. As vozes das professoras, suas angústias, seus saberes e suas resistências criativas diante das adversidades estruturais confrontaram a pesquisadora com a complexidade do real, evidenciando que a inclusão não é um dispositivo que se implementa por decreto, mas um processo dialético, atravessado por contradições, avanços frágeis e retrocessos dolorosos. As professoras, longe de serem meras executoras de políticas públicas, mostraram-se como intelectuais da prática, que constroem, no cotidiano, estratégias de sobrevivência pedagógica diante da precariedade, redimensionando a compreensão sobre o papel da pesquisa acadêmica: mais do que produzir conhecimento sobre o outro, trata-se de construir conhecimento com o outro, reconhecendo-o como sujeito histórico, portador de saberes legítimos e indispensáveis para a transformação da escola.

6 PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

A construção de um produto educacional no âmbito de uma dissertação de mestrado profissional não constitui uma etapa que se acrescenta ao final da pesquisa como apêndice ou complemento. Ela é, antes, a materialização de todo o percurso investigativo, o momento em que os dados coletados, as reflexões teóricas e as vozes dos sujeitos participantes se convertem em algo concreto, capaz de dialogar diretamente com a realidade que motivou a investigação. É nessa perspectiva que o Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil se insere: não como um produto acabado e definitivo, mas como um instrumento vivo, construído a partir da escuta sensível das professoras que participaram desta pesquisa e orientado pelas necessidades reais identificadas no cotidiano da escola investigada.

A decisão de elaborar o caderno pedagógico como produto desta investigação não foi arbitrária. Ela emergiu, de forma orgânica, do próprio processo de construção dos dados. Ao longo dos quatro encontros do grupo focal, ficou evidente que as professoras participantes careciam não apenas de formação teórica sobre inclusão e Adaptações Curriculares, mas, sobretudo, de um suporte prático, contextualizado e acessível, que pudesse orientar seu trabalho cotidiano com estudantes público-alvo da Educação Especial. Os relatos recorrentes de insegurança técnica, de improvisação e de isolamento no enfrentamento dos desafios da sala de aula apontavam para uma lacuna que nenhum produto educacional, por mais cuidadosamente elaborado que seja, seria capaz de preencher sozinho. Era preciso um material que dialogasse com a prática cotidiana, sem renunciar ao rigor teórico que a sustenta.

O processo de elaboração do material foi, ele próprio, um exercício de inclusão. As professoras não foram tratadas como destinatárias passivas de um produto construído externamente, mas como colaboradoras ativas de sua concepção. As sugestões levantadas nos encontros do grupo focal, as dificuldades relatadas nos momentos de planejamento observados e as estratégias que as docentes já mobilizavam em sua prática cotidiana foram incorporadas ao material, conferindo-lhe um caráter situado e comprometido com a realidade educacional do município de Araguatins. Esse movimento dialógico entre pesquisadora e participantes está em consonância com o que Ramos (2023) defende ao afirmar que a construção coletiva de orientações

pedagógicas fortalece a autonomia docente e contribui para práticas mais justas e eficazes.

O produto organiza-se em torno de três eixos estruturantes. O primeiro diz respeito aos princípios norteadores que sustentam toda a proposta: a centralidade da criança como sujeito de direitos e de possibilidades; a equidade no acesso e na participação, compreendida não como tratamento idêntico para todos, mas como oferta diferenciada de suportes para que cada criança possa aprender a partir de suas singularidades; a flexibilidade curricular, entendida como a capacidade de adaptar meios e estratégias sem reduzir expectativas de aprendizagem; a acessibilidade em suas múltiplas dimensões: pedagógica, comunicacional, atitudinal e arquitetônica; e a corresponsabilidade entre escola, família e comunidade na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Esses princípios não funcionam como declarações de intenção, mas como balizas que orientam cada uma das propostas pedagógicas apresentadas ao longo do material.

O segundo eixo é composto pelas orientações pedagógicas propriamente ditas, nas quais as reflexões teóricas e as contribuições das participantes se traduzem em linguagem acessível e aplicável. Esse eixo abrange quatro dimensões de adaptação curricular que, conforme demonstrado ao longo desta investigação, constituem os principais focos de intervenção do professor regente no cotidiano da Educação Infantil. A primeira dimensão refere-se às adaptações de conteúdo e objetivos, que envolvem a revisão e o ajuste dos objetivos de aprendizagem para que contemplem as possibilidades reais de cada criança, sem que isso implique a criação de um currículo paralelo ou a exclusão do estudante das experiências coletivas da turma. A segunda dimensão diz respeito às adaptações metodológicas, que abrangem as formas como o professor organiza o ensino, diversifica as estratégias didáticas e estrutura os espaços e tempos de aprendizagem para atender à heterogeneidade da turma. A terceira dimensão contempla as adaptações de materiais e recursos, incluindo o uso de objetos multissensoriais, jogos adaptados, tecnologias assistivas, pranchas de comunicação alternativa e outros suportes que ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento. A quarta dimensão trata das adaptações de avaliação, reafirmando que, na Educação Infantil, a avaliação não se baseia em notas ou em resultados padronizados, mas no acompanhamento processual do desenvolvimento integral de cada criança, por meio de registros descritivos, portfólios, observações sistemáticas e relatórios individualizados.

Para cada uma dessas dimensões, o caderno apresenta exemplos práticos organizados a partir de situações reais do cotidiano escolar, como as que foram discutidas nos encontros do grupo focal. O Quadro de Exemplos de Adaptações Curriculares para a Educação Infantil na Perspectiva Inclusiva, elaborado coletivamente com as professoras participantes, constitui um dos elementos centrais do material. Ele oferece ao docente um ponto de partida concreto para planejar intervenções pedagógicas adequadas às necessidades específicas de cada estudante, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem que orientam o trabalho da turma como um todo.

O terceiro eixo é formado pelas considerações finais do caderno, que não encerram o material com respostas definitivas, mas com perguntas que convidam o professor a uma reflexão contínua sobre sua prática. Nesse espaço, reafirma-se que a inclusão não é um estado que se alcança, mas um processo que se constrói cotidianamente, na relação com cada criança, em cada planejamento, em cada escolha pedagógica. Ressalta-se, ainda, que as Adaptações Curriculares não empobrecem o currículo, mas o enriquecem, ao reconhecer que há múltiplas formas de aprender e que todas elas merecem ser acolhidas pela escola.

É importante registrar que o caderno pedagógico foi concebido como um recurso de formação continuada em serviço, podendo ser utilizado tanto de forma individual quanto coletiva, nos momentos de planejamento pedagógico, nos encontros de estudo e formação da equipe escolar ou nas reuniões com as famílias. Sua linguagem foi intencionalmente construída para ser acessível ao professor da Educação Básica, sem renunciar à fundamentação teórica e legal que confere ao material sua consistência acadêmica e sua legitimidade como produto de uma pesquisa de mestrado.

Por fim, cabe reconhecer que nenhum produto educacional, por mais cuidadosamente elaborado que seja, é capaz, por si só, de transformar a realidade da Educação Inclusiva em um município. O produto é uma contribuição, não uma solução. Sua efetividade dependerá, em última instância, do compromisso das gestões municipais com a formação continuada dos professores, da ampliação dos serviços de Atendimento Educacional Especializado, da disponibilização de recursos pedagógicos adequados e, sobretudo, da construção de uma cultura escolar que compreenda a diversidade não como um obstáculo, mas como a condição mais genuína da educação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao momento das considerações finais de uma dissertação de mestrado é, antes de tudo, um exercício de síntese e de honestidade intelectual. Não se trata de encerrar um percurso, mas de reconhecer que toda investigação científica, ao iluminar determinadas questões, inevitavelmente revela outras que ainda aguardam respostas. É nesse espírito que este trabalho se conclui: não com a pretensão de esgotar o debate sobre as Adaptações Curriculares na Educação Infantil, mas com a consciência de que contribuiu, ainda que de forma parcial, para tornar mais visíveis os desafios que perpassam o cotidiano de professoras que, muitas vezes em condições precárias, se esforçam para garantir o direito à educação de crianças com deficiência.

O objeto de estudo desta pesquisa — os desafios das práticas docentes frente às Adaptações Curriculares no contexto da Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil — revelou-se, ao longo do percurso investigativo, muito mais complexo do que inicialmente se supunha. A entrada no campo, o acompanhamento dos momentos de planejamento pedagógico e os encontros do grupo focal com as professoras da escola municipal de Araguatins permitiram compreender que a distância entre o que a legislação assegura e o que a escola consegue efetivar não é fruto de negligência ou de descompromisso dos profissionais da educação. Ao contrário, ela é produto de um sistema que, historicamente, avança nos marcos normativos sem garantir, na mesma medida, as condições materiais, formativas e institucionais necessárias para que esses marcos se traduzam em práticas pedagógicas concretas e eficazes.

Ao longo de décadas, o Brasil construiu um robusto arcabouço legal em defesa da Educação Inclusiva. Da Constituição Federal de 1988 à Lei Brasileira de Inclusão de 2015, passando pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e pelo conjunto normativo formado pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 — que instituíram e complementaram a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva —, o país reafirmou, em diferentes momentos históricos, o compromisso com o direito incondicional de todos os estudantes à educação em ambientes comuns. Contudo, como evidenciaram os dados desta pesquisa, a existência de um direito juridicamente garantido não é suficiente para assegurar sua efetivação no

chão da escola. Entre a norma e a prática, há um espaço que precisa ser preenchido com formação continuada de qualidade, com recursos pedagógicos adequados, com suporte técnico especializado e, sobretudo, com uma cultura institucional que compreenda a diversidade não como um problema a ser gerenciado, mas como um valor educativo a ser cultivado.

Os resultados desta investigação apontaram que as professoras participantes demonstraram, ao longo dos encontros, um genuíno comprometimento ético com os princípios da Educação Inclusiva. Elas reconhecem a importância das Adaptações Curriculares, compreendem, ainda que intuitivamente, que o ensino precisa ser flexibilizado para atender às singularidades de cada criança, e sentem, de forma concreta, o peso da responsabilidade de incluir estudantes com deficiência em suas turmas. No entanto, esse comprometimento esbarra, cotidianamente, em barreiras que escapam ao seu controle individual: a ausência de Salas de Recursos Multifuncionais na instituição pesquisada, a escassez de materiais pedagógicos adaptados, a superlotação das turmas, a falta de tempo para um planejamento individualizado e, de forma particularmente preocupante, a insuficiência de formação continuada específica para a Educação Especial Inclusiva.

Esse último aspecto merece atenção especial. O município de Araguatins, conforme os dados levantados junto à Secretaria Municipal de Educação, contava, no período da pesquisa, com apenas três professoras pós-graduadas em Atendimento Educacional Especializado, todas atuando exclusivamente nas Salas de Recursos Multifuncionais. Isso significa que a grande maioria das professoras regentes da Educação Infantil não dispõe de formação específica para orientar de forma tecnicamente fundamentada as Adaptações Curriculares necessárias. O resultado, como demonstrou a análise dos dados, é a realização de adaptações de caráter emergencial e solitário, construídas no improviso do dia a dia, sem o suporte de um processo sistêmico e colaborativo de flexibilização curricular.

A análise dos planejamentos pedagógicos observados revelou, ainda, que as atividades eram concebidas de forma predominantemente homogênea, sem contemplar, de maneira intencional e sistematizada, as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Quando adaptações eram esboçadas, tendiam a segregar o estudante com deficiência em atividades

paralelas, desconectadas do que o restante da turma realizava, o que contraria os próprios fundamentos da Educação Inclusiva, para a qual a adaptação não significa a criação de um currículo à parte, mas a flexibilização dos meios e das estratégias para que todos possam acessar o mesmo objeto de conhecimento, cada um a partir de suas possibilidades.

Não obstante esses desafios, a pesquisa revelou igualmente dimensões animadoras. Os quatro encontros do grupo focal demonstraram que, quando as professoras são colocadas em situação de diálogo reflexivo e de planejamento colaborativo, são capazes de construir estratégias pedagógicas criativas e pedagogicamente fundamentadas. A atividade com os estudos de caso, que simulavam situações reais de crianças com Transtorno do Espectro Autista e com paralisia cerebral, evidenciou que o conhecimento necessário para uma prática inclusiva não está completamente ausente; ele existe, de forma fragmentada e intuitiva, nas experiências acumuladas pelas professoras ao longo de suas trajetórias docentes. O que falta, em grande medida, é um espaço institucionalizado de formação e de troca que permita sistematizar esse conhecimento, aprofundá-lo teoricamente e transformá-lo em prática pedagógica consistente e sustentável.

É nesse contexto que o produto educacional resultante desta pesquisa — o Caderno Pedagógico de Adaptações Curriculares na Educação Infantil — adquire seu sentido mais pleno. Elaborado a partir das contribuições das próprias professoras participantes e fundamentado nos marcos legais e teóricos da inclusão escolar, o material não se pretende um manual de respostas prontas, mas um instrumento de reflexão e de apoio à prática docente. Sua organização em torno de quatro dimensões de adaptação — conteúdo, metodologia, materiais e recursos, e avaliação — busca oferecer às professoras um ponto de partida concreto para pensar e planejar a inclusão de forma mais intencional, sem perder de vista que cada criança é singular e que nenhum material, por mais bem elaborado que seja, substitui o olhar atento, sensível e comprometido do professor.

Importa registrar, ainda, que esta pesquisa foi realizada em um contexto específico — uma escola municipal de Educação Infantil de Araguatins — e que seus resultados não podem ser generalizados de forma automática para outras realidades. No entanto, as questões que ela levanta — a insuficiência da

formação docente, a precariedade dos recursos, a distância entre a legislação e a prática — são questões que atravessam o cenário educacional brasileiro de forma mais ampla e que, por isso, reverberam para além dos limites do município investigado.

Por fim, é preciso reconhecer que esta dissertação é também um documento de vida. Ela nasce de quinze anos de experiência docente, de turmas superlotadas, de estudantes com deficiência cujas histórias de insucesso escolar deixaram marcas indeléveis, e da convicção, construída ao longo dessa trajetória, de que a Educação Inclusiva não é uma utopia irrealizável, mas um projeto coletivo que exige, de cada um dos seus atores, disposição para aprender, para rever práticas e para lutar, cotidianamente, por uma escola que seja, de fato, de todos. Que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para esse projeto.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednéia Rodrigues de; MORI, Ana Lúcia. **A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: um estudo histórico e conceitual**. Revista Brasileira de Inclusão Social, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2011.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/350/135>.

Acesso em: 2 out. 2023.

ALMEIDA, Custódia Alexandra Almeida; MARTINS, Maria Teresa Eglér; JESUS, Maria da Graça Pinto. **O apogeu do modelo médico-pedagógico: técnicas psicométricas e a Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 1, p. 59-72, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5n7r7K9d5L7T3d7n7d7n7/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2023.

ALMEIDA, M. L. **Currículo e inclusão escolar: a construção de comunidades autocríticas como possibilidade**. In: JESUS, D. M.; SILVA DE SÁ, M. G. C. (Org.). Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória: Edufes, 2013.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf>. Acesso em: 2 out. 2023.

ARAGUATINS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vanor da Costa Parreão**. Araguatins, TO, 2023.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação especial: história e políticas públicas**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de professores e alunos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da **Educação Infantil e suas contradições**. Revista Retratos da Escola, ano 13, n. 97, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 6 mar. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio. **Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

_____. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e a inclusão escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

_____. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

_____. **Decreto nº 12.773, de 9 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF,

12 ago. 1971. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 abr. 2023.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13146.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

_____. **Lei nº 14.880, de 16 de outubro de 2024**. Institui a Política Nacional de Atenção Precoce para crianças de zero a três anos com deficiência, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor ou em situação de risco. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 out. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: 3 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/parametros-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_especial.pdf. Acesso em: 4 abr. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/parametros-curriculares-nacionais-adaptacoes-curriculares-estrategias-para-a-educacao-de-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais/>. Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Versão para consulta nacional. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/parametros-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pneescolaridade.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 17, de 15 de fevereiro de 2018. **Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-17-de-15-de-fevereiro-de-2018-129019264>. Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026**. Regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), nos termos do Decreto nº 12.686, de 10 de março de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 maio 2026.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: primeira infância e pré-escola**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. (Projeto Escola Viva, v. 6). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/adaptacoes_curriculares.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pnee.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Projeto Escola Viva**. Brasília: MEC/SEMESP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/projeto-escola-viva>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13659/1/AtendimentoEducacionalEspecializado.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

CAPELLI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018.

CARNEIRO, Marilda. **O papel do professor na educação inclusiva**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 435-450.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS (CEE/TO). Resolução nº 024, de 14 de março de 2019. **Aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o Território do Tocantins**. Palmas, 2019. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/528531/>. Acesso em: 6 ago. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUEK, V. P.; NAUJORKS, M. I. **Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores**. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 176-189.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/download/10824/7010/30082>. Acesso em: 6 ago. 2023.

FREIRE, Adriani. **Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. *Infância e educação infantil*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 77-99. (Coleção Prática Pedagógica).

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 — Educação Especial da ANPEd**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. esp., p. 105-124, maio/ago. 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso. **Nas tramas da educação inclusiva: considerações sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3850be43-efb1-4de6-81a1-33e80b170111/content>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GLAT, Rosana; BLANO, Leila de Oliveira. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação especial inclusiva: do que estamos falando?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve-Historico-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Especial-Mendes-2010.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2024.

_____, Enicéia Gonçalves. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 12-17.

_____, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=rafUNAEACAAJ>. Acesso em: 6 ago. 2023.

_____, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo S. A. **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015.

_____, Enicéia Gonçalves et al. **Professores de Educação Especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 123-139.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2014. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 6 set. 2023.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo o desafio**. São Paulo: Intersaberes, 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MONTEIRO, [et al.] (Org.). **Políticas educacionais na educação básica: impactos e perspectivas para escola pública**. São Luís: EDUFMA, 2019. Disponível em: <http://www.edufma.ufma.br>. Acesso em: 3 nov. 2022.

MUNIZ, Jane Laura Macêdo. **A construção da infância como uma fase específica da vida, distinta da fase adulta**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/11257/1/PDF%20-%20JANE%20LAURA%20MAC%C3%80DO%20MUNIZ.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MUNIZ, L. K. **Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural**. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (Org.). Educação infantil: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2012. p. 231-250.

NETO, João Paulo Coimbra. **Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência**. RIDH, Bauru, v. 7, n. 1, p. 173-190, jan./jun. 2019. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-FRONTIERAS/Publica%C3%A7%C3%B5es/120424%20-%20RODRIGUES_NOZU_COIMBRA-NETO-2019.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 28 jul. 2023.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 7 a 10 jun. 1994. Disponível em: https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Acesso em: 28 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Genebra: OMS, 2001.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do desenho universal para a aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2017.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2023.

REIS, Ana Paula; MOTA, Carlos; JESUS, Fernanda. **A importância da educação inclusiva e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 2017, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Educon, 2017. p. 10. Disponível em: https://coloquioeducon.com/org_trabalhos/adm/exportar_trabalho_pdf.php?id_trabalho=427. Acesso em: 2 out. 2024.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, G. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana

Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2005. p. 369-391.

_____, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17-39.

SILVA, Angelina do Nascimento. **Currículo e formação integral do estudante no cotidiano escolar**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Marco Paulo da. **Adaptações curriculares: uma necessidade na escola inclusiva**. 2013. 34 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/8855>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; BETTIOL, Célia Aparecida. **Entre o "dito" e o "não-dito": uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas**. Debates em Educação, v. 14, n. esp., p. 26-43, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp26-43.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Obras escogidas V: **fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE – A



DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, **Wesller Gomes de Sousa**, inscrito no CPF: 980.710.681-87 ocupante da função de **Diretor da Unidade Escolar**, da instituição Escola Municipal Vanor da Costa Parreão, localizada em Araguatins - TO, declaro, para os devidos fins, que **AUTORIZO** a realização da pesquisa intitulada: “**ADAPTAÇÕES CURRICULARES E EDUCAÇÃO INFANTIL: os desafios das práticas docentes no contexto da educação especial e inclusiva em uma escola municipal em Araguatins - TO.**” de responsabilidade da pesquisadora **Lívia Maria de Carvalho Cardoso**, orientada pela professora **Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro** vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa, bem como dos procedimentos que serão realizados, assegurando que a execução do estudo não trará prejuízos às atividades desta instituição.

A autorização está condicionada ao cumprimento dos princípios éticos da pesquisa científica, especialmente no que se refere ao respeito, à privacidade e ao sigilo das informações dos participantes.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Araguatins, ____ de _____ de 20__.

Wesller Gomes de Sousa
Diretor da Unidade Escolar
Assinatura e carimbo da instituição

APÊNDICE – B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto de pesquisa: “ADAPTAÇÕES CURRICULARES E EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios das práticas docentes para Educação Especial e Inclusiva em uma escola de Araguatins- TO ”

Pesquisadora responsável: Lívia Maria de Carvalho Cardoso.

Prezada Senhora,

Você está sendo convidada para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “ADAPTAÇÕES CURRICULARES E EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios das práticas docentes para Educação Especial e Inclusiva em uma escola de Araguatins- TO.” De responsabilidade da pesquisadora Lívia Maria de Carvalho Cardoso.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecida sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo analisar os desafios das práticas docentes frente às adaptações curriculares na Educação Especial e Inclusiva em uma escola municipal de Educação Infantil em Araguatins – TO. A proposta deste estudo, intitulado “ADAPTAÇÕES CURRICULARES E EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios das práticas docentes para a Educação Especial e Inclusiva em uma escola de Araguatins-TO”, nasce de inquietações profissionais e pessoais vivenciadas no cotidiano escolar. Como professora efetiva da Educação Básica, acompanho de perto os desafios enfrentados pelos docentes da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, especialmente no que se refere à elaboração e implementação de adaptações curriculares que atendam às necessidades específicas de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como as práticas pedagógicas podem ser reorganizadas para favorecer o desenvolvimento integral, a participação e a aprendizagem significativa de todas as crianças, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva.
2. A pesquisa será desenvolvida tendo como sujeitos do estudo as professoras da Educação Infantil de uma escola localizada no município de Araguatins-TO, que atuam diretamente no processo de escolarização de crianças público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. As participantes serão selecionadas por estarem

envolvidas com as práticas pedagógicas e com a realização de adaptações curriculares no cotidiano escolar, constituindo-se como sujeitos fundamentais para a compreensão dos desafios e possibilidades presentes nesse contexto. Por se tratar de uma pesquisa de caráter voluntário, as participantes serão previamente convidadas a participar do estudo e receberão todas as informações necessárias sobre os objetivos, procedimentos e aspectos éticos da pesquisa. Em caso de necessidade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será apresentado em linguagem clara e acessível, assegurando a plena compreensão do seu conteúdo antes da assinatura.

3. Haverá quatro encontros em dias alternados, os quais serão realizados em forma de rodas de conversa, com duração máxima de 60 (sessenta) minutos cada. As rodas de conversa ocorrerão com as professoras da Educação Infantil de uma escola localizada no município de Araguatins-TO, em espaço previamente agendado e reservado junto à direção escolar para esse fim. Os encontros terão como objetivo promover momentos de diálogo e reflexão sobre as práticas docentes relacionadas às adaptações curriculares na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. As informações produzidas durante as rodas de conversa serão registradas em formulários físicos pela pesquisadora e armazenadas de forma segura para posterior análise dos dados.
4. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer os seguintes riscos ao participante da pesquisa:
 - I. Invasão de privacidade;
 - II. Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;
 - III. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;
 - IV. Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE);
 - V. Tomar o tempo do participante ao participar da pesquisa;
 - VI. Possibilidade de danos à dimensão material ou social do participante em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente.
5. As formas pelas quais serão minimizados cada um desses riscos são:
 - I. A partir do compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de estarem atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, de modo a minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões que porventura pareçam constrangedoras.
 - II. A partir do compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não interferir na vida e na rotina das participantes, causando-lhes desconforto e embaraços tanto do ponto de vista da vida pessoal quanto profissional.
 - III. A partir do compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criarem, manterem ou ampliarem situações de risco ou vulnerabilidade aos participantes da pesquisa, nem acentuarem o

- estigma, o preconceito ou a discriminação a partir dos conteúdos abordados.
- IV. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.
 - V. Será assegurado o cumprimento pontual do tempo previsto para a entrevista, de modo a não tomar o tempo da participante, respeitando o local e o horário previamente definidos.
 - VI. Será assegurada assistência a eventuais danos à dimensão material ou social do participante, em qualquer etapa da pesquisa, e dela decorrente. Durante a participação nesta pesquisa, caso a participante manifeste sinais de sofrimento emocional ou revele situações de violência (física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral), será assegurado acolhimento imediato, respeitando sua vontade e privacidade. Nesses casos, a pesquisadora realizará escuta qualificada e, com o consentimento da participante, poderá encaminhá-la para os serviços competentes da rede de proteção (por exemplo: serviços de saúde, assistência social, Conselho Tutelar, Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher ou Central de Atendimento 180).
 - VII. A participante terá total liberdade para não responder a perguntas que lhe causem desconforto, bem como interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade.
6. Os benefícios decorrentes da participação nesta pesquisa consistem na socialização dos resultados obtidos com as professoras da Educação Infantil e com a equipe pedagógica da escola participante, possibilitando reflexões sobre as práticas docentes voltadas à inclusão escolar. A partir do desenvolvimento da pesquisa e do aprofundamento do estudo, o produto final será a construção coletiva de um caderno pedagógico sobre adaptações curriculares na Educação Infantil, com foco na Educação Especial e Inclusiva. Trata-se de um material de apoio didático-pedagógico, destinado a subsidiar as professoras no planejamento, na mediação do processo de ensino-aprendizagem e na organização de práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento e a participação de todas as crianças.
7. As participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

8. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.
9. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
10. Os nomes das participantes serão mantidos em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
11. Em atendimento à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), informamos que os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, com a finalidade de analisar como as adaptações curriculares na Educação Infantil podem contribuir para o fortalecimento das práticas docentes na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva em uma escola de Araguatins-TO. Os dados serão tratados com sigilo, preservando a identidade das participantes e da instituição envolvida
 - I. Base legal: O tratamento dos dados pessoais está fundamentado no consentimento livre e esclarecido da participante, conforme o art. 7º, inciso I, da LGPD.
 - II. Medidas de segurança: Os dados serão armazenados em meio físico e/ou digital com acesso restrito à equipe de pesquisa, protegidos por senha e por medidas de segurança adequadas para evitar acesso não autorizado, perda ou alteração.
 - III. Acesso restrito: Somente a pesquisadora responsável e, quando necessário, a equipe diretamente envolvida no estudo terá acesso às informações identificáveis.
 - IV. Prazo de guarda: Os dados serão mantidos pelo período de 5 anos após a defesa da dissertação, conforme orientações éticas e institucionais.
 - V. Destino final: Após esse período, os dados identificáveis serão eliminados de forma segura (destruição de documentos físicos e exclusão de arquivos digitais), permanecendo apenas resultados agregados ou anonimizados para fins de publicação científica.
 - VI. Direito de revogação: A participante poderá, a qualquer momento, revogar seu consentimento para o uso de seus dados pessoais, solicitar a exclusão ou correção das informações, sem nenhum prejuízo à sua participação em outras atividades acadêmicas ou serviços. Para isso, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail livia.cardoso@discente.ufma.br.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Livia Maria de Carvalho Cardoso, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (63) 999491280 e-mail: livia.cardoso@discente.ufma.br, com a pesquisadora Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, telefone: (99) 98128-1678 e-mail: karla.bianca@ufma.br e com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos do Centro de Ciências de Imperatriz - CCIIm da Universidade Federal do Maranhão, no telefone (99) 3529- 6051, através do e-mail cepufma@ufma.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, que funciona, atualmente, de segunda a sexta-feira, de forma híbrida (teletrabalho e presencial), das 13h às 17h presencial, mediante agendamento prévio, e teletrabalho na operacionalização das demandas das plataformas. O CEP/CCIIm está localizado no Prédio Administrativo da Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N, Imperatriz – MA.

Consentimento Livre e Esclarecido

Informo que recebi explicações sobre o conteúdo da pesquisa incluindo os objetivos, o método a ser utilizado para o levantamento de dados durante a coleta de dados, não havendo danos pessoais, físicos ou morais, respeitando os princípios éticos da pesquisa. Foi assegurado ainda que em qualquer tempo, poderei ser retirado (a) da pesquisa sem prejuízos e ainda receberei uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento da minha participação. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Araguatins ____/____/____.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE – C

Roteiro de Observação dos Encontros de Estudos/ Planejamento

1. Como ocorre os encontros de estudos/ planejamento (periodicidade);
2. O planejamento ocorre de forma individual ou coletiva;
3. Quem orienta/ acompanha o planejamento;
4. Analisar os planos de aula elaborados – observar os seguintes itens:
 - São realizadas adaptações curriculares com foco nos estudantes público-alvo da educação especial numa perspectiva inclusiva;
 - Como os estudantes da educação especial são incluídos nas atividades educacionais;
 - Se existe organização/ construção de materiais pedagógicos com foco nas adaptações curriculares;
5. Para a elaboração dos planos de aula/ organização de materiais e inserção dos estudantes em uma educação inclusiva há alguma dificuldade enfrentada pelas professoras.

APÊNDICE – D

Roteiro para Grupo Focal com Professoras da Educação Infantil

Temática Principal: Adaptações Curriculares e Educação Infantil

Título da pesquisa: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E EDUCAÇÃO INFANTIL: os desafios das práticas docentes no contexto da educação especial e inclusiva em uma escola municipal em Araguatins – TO.

Estrutura Geral

Objetivo do Grupo Focal: Explorar percepções, desafios e soluções sobre adaptações curriculares na Educação Infantil, especialmente no contexto da educação especial e inclusiva.

Local: Escola Municipal Vanor da Costa Parreão – Araguatins/TO

Período de realização: fevereiro de 2024 a abril de 2024.

Participantes: 5 (cinco) professoras da Educação Infantil da Escola Municipal Vanor da Costa Parreão

Número de Sessões Formativas: 4 (quatro encontros)

1º Encontro do Grupo Focal com as professoras da Educação Infantil

Tema: Percepções Docentes sobre Adaptações Curriculares

Objetivo: Identificar as percepções e experiências das professoras em relação às adaptações curriculares na Educação Infantil numa perspectiva inclusiva.

- Apresentação da facilitadora e dos participantes.
- Explicação do objetivo do grupo focal e da temática principal.
- Estabelecimento de regras básicas de convivência (respeito, tempo de fala, confidencialidade).

Introdução ao Tema

Breve apresentação sobre o que são adaptações curriculares e sua importância na Educação Infantil.

Questões Norteadoras

- a) Como você define Educação Especial? E educação inclusiva?
- b) Quais os principais desafios enfrentados por você no que tange a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial?

- c) Quais são suas percepções sobre as adaptações curriculares na Educação Infantil?
- d) Você já teve que fazer adaptações curriculares em sua prática docente? Como foi essa experiência?
- e) Quais benefícios e desafios você enxerga nas adaptações curriculares para os estudantes com necessidades especiais?

Encerramento e Síntese;

Resumo dos principais pontos discutidos.

Agradecimentos e breve explicação sobre a próxima sessão.

2º Encontro do Grupo Focal com as professoras da Educação Infantil

Tema: Desafios enfrentados na implementação de currículo adaptado na Educação Infantil

Objetivo: Discutir os desafios enfrentados na implementação de um currículo adaptado na Educação Infantil.

Abertura e Recapitulação;

Apresentação dos Desafios Comuns:

- Apresentação dos desafios mais comuns na implementação de currículos adaptados, com base em pesquisas e literatura.

Questões Norteadoras

- a) Quais desafios você enfrenta ao adaptar o currículo para os estudantes com necessidades especiais?
- b) Como esses desafios impactam seu dia a dia na sala de aula?
- c) Quais estratégias você já utilizou para superar esses desafios? Quais foram eficazes e quais não foram?

Encerramento e Síntese

Resumo dos principais pontos discutidos.

Agradecimentos e breve explicação sobre a próxima sessão.

3º Encontro do Grupo Focal – Encontro Formativo

Tema: Educação Especial e Inclusiva: Adaptações Curriculares na Educação Infantil

Objetivo: Discutir estratégias para adaptar o currículo, de forma a promover a inclusão de estudantes com deficiência e fortalecer a construção de um ambiente escolar equitativo e acolhedor.

1. Acolhimento e Integração

- Recepção das participantes.
- Dinâmica inicial: cada professora será convidada a compartilhar uma palavra que expresse seu entendimento pessoal de inclusão.
- Objetivo: promover empatia, escuta ativa e criar um ambiente de confiança.

2. Apresentação do Encontro

- Exposição dos objetivos gerais e específicos.
- Orientações sobre a metodologia do encontro e tempo de duração.

3. Contextualização Teórica

Apresentação dialogada sobre:

- Marcos históricos e legais da Educação Inclusiva (Constituição Federal, LDB, Política Nacional de Educação Especial, LBI).
- A importância da Educação Infantil na formação da cultura inclusiva.

Debate inicial: espaço para que as professoras compartilhem percepções e experiências práticas sobre inclusão.

4. Adaptações Curriculares na Educação Infantil

Apresentação dos tipos de adaptações curriculares:

- Acesso – ambiente físico e recursos.
- Conteúdo – modificações pedagógicas.
- Metodologia – formas diferenciadas de ensinar.
- Materiais e Recursos – jogos, imagens, texturas, apoios.
- Avaliação – registros do desenvolvimento da criança.

Exposição de exemplos práticos de adaptações para diferentes deficiências (intelectual, motora, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento).

Espaço para perguntas e trocas de experiências.

5. Atividade Central – Planejamento Colaborativo

- Organização das professoras em grupos.
- Cada grupo receberá um estudo de caso com o perfil de uma criança com deficiência.

Tarefas:

- Identificar principais desafios.
- Propor adaptações curriculares (conteúdo, metodologia, materiais, avaliação).

Estudos de caso sugeridos:

- Caso 1 – Rafael (TEA, 4 anos): dificuldades de comunicação, socialização e adaptação à rotina.
- Caso 2 – Maria Clara (Paralisia Cerebral, 5 anos): boa cognição, mas dificuldades motoras severas.

Socialização das propostas de cada grupo e reflexão coletiva sobre aplicabilidade.

6. Reflexão Coletiva

- Discussão sobre os desafios práticos para implementar as adaptações.
- Identificação das condições necessárias para viabilizar a inclusão (recursos, apoio institucional, formação continuada).
- Registro das principais conclusões e sugestões das professoras.

7. Encerramento

- Síntese das aprendizagens do encontro.
- Reflexão final: cada participante será convidada a indicar um próximo passo possível para fortalecer a inclusão em sua prática pedagógica.
- Agradecimentos e convite para os próximos momentos formativos.

Ficha de Avaliação do Encontro Formativo

Tema: Educação Especial e Inclusiva: Adaptações Curriculares na Educação Infantil

Data: ____ / ____ / ____

Por favor, avalie os seguintes aspectos do encontro, selecionando a opção que melhor reflete sua opinião.

1. Conteúdo abordado

- () Excelente
- () Bom
- () Regular
- () Insatisfatório

2. Clareza nas explicações e exemplos práticos

- () Excelente
- () Bom
- () Regular
- () Insatisfatório

3. Organização do encontro (tempo, atividades, material de apoio)

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insatisfatório

4. Dinâmica de grupo e interação entre os participantes

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insatisfatório

5. Aplicabilidade das estratégias discutidas no contexto da sua prática

- ☐ Muito aplicável
- ☐ Aplicável
- ☐ Pouco aplicável
- ☐ Não aplicável

6. Qualidade dos materiais fornecidos

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insatisfatório

7. Espaço para comentários ou sugestões

8. O que mais te chamou a atenção neste encontro?

9. Sugestões para futuros encontros formativos

Agradecemos sua participação! Sua opinião é muito importante para o aprimoramento de nossas formações.

4º Encontro do Grupo Focal com as professoras da Educação Infantil

Tema: Indicação da Construção de um Produto Educacional (Diretrizes)

Objetivo: Coletar sugestões e ideias para a construção de diretrizes que apoie as adaptações curriculares na Educação Infantil numa perspectiva de educação inclusiva.

Abertura e Recapitulação

Boas-vindas e breve recapitulação das sessões anteriores.

Exploração de Diretrizes Existentes

- Apresentação de exemplos de diretrizes ou produtos educacionais utilizados em outros contextos.

Questões Norteadoras

- a) Quais diretrizes ou estratégias você considera essenciais para apoiar as adaptações curriculares na Educação Infantil?
- b) Como essas diretrizes podem ser implementadas de forma prática no contexto de Araguatins?
- c) Que tipo de apoio ou recursos seriam necessários para efetivar essas diretrizes?

Encerramento e Síntese

Resumo dos principais pontos discutidos.

Considerações Finais/ Agradecimentos

- Agradecimentos e informes sobre a análise da dados e a construção de diretrizes para Adaptações Curriculares na Educação Infantil.

APÊNDICE – E

Material produzido para o encontro formativo de professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO -UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
PRÁTICAS EDUCATIVAS - PPGEPE
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ

Encontro Formativo



Adaptações Curriculares na Educação Infantil

Mestranda: Lívia Maria de Carvalho Cardoso
Orientadora: Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

Araguatins - 2024

Introdução

A educação inclusiva, que busca garantir direitos e oportunidades iguais para todos os estudantes, continua sendo tema de amplos debates. Apesar da existência de diversas leis que regulamentam esse direito e de políticas públicas voltadas a um olhar mais humanizado sobre as diferenças, a realidade ainda demanda ações efetivas para que a inclusão de pessoas com deficiência seja plenamente alcançada nas escolas.

Dados do Censo Escolar mostram avanços significativos: o número de alunos com algum tipo de deficiência matriculados em classes comuns no Brasil passou de 558.443 em 2011 (INEP, 2012) para 1.114.30 em 2023 (INEP, 2024). No entanto, surge uma questão essencial: estamos realmente preparados para acolher essas crianças e jovens nas escolas? Será que o ambiente escolar, enquanto espaço educativo, tem conseguido atender às demandas de inclusão? E os professores, têm sido capazes de integrar efetivamente esses estudantes em suas práticas pedagógicas nas salas de aula regulares?

Essas questões fazem parte da rotina de inúmeros educadores que, ao se depararem com estudantes com deficiência, enfrentam o desafio de ensinar de maneiras que respeitem as singularidades de aprendizado, muitas vezes diferentes em forma e ritmo das dos demais colegas.

Este encontro formativo não pretende esgotar o tema ou oferecer respostas definitivas a essas questões — uma tarefa que, reconhecidamente, seria impossível. Nosso objetivo é proporcionar uma exploração dos conceitos centrais da Educação Inclusiva, incentivando reflexões e oferecendo subsídios para sua prática docente junto a estudantes com deficiência.

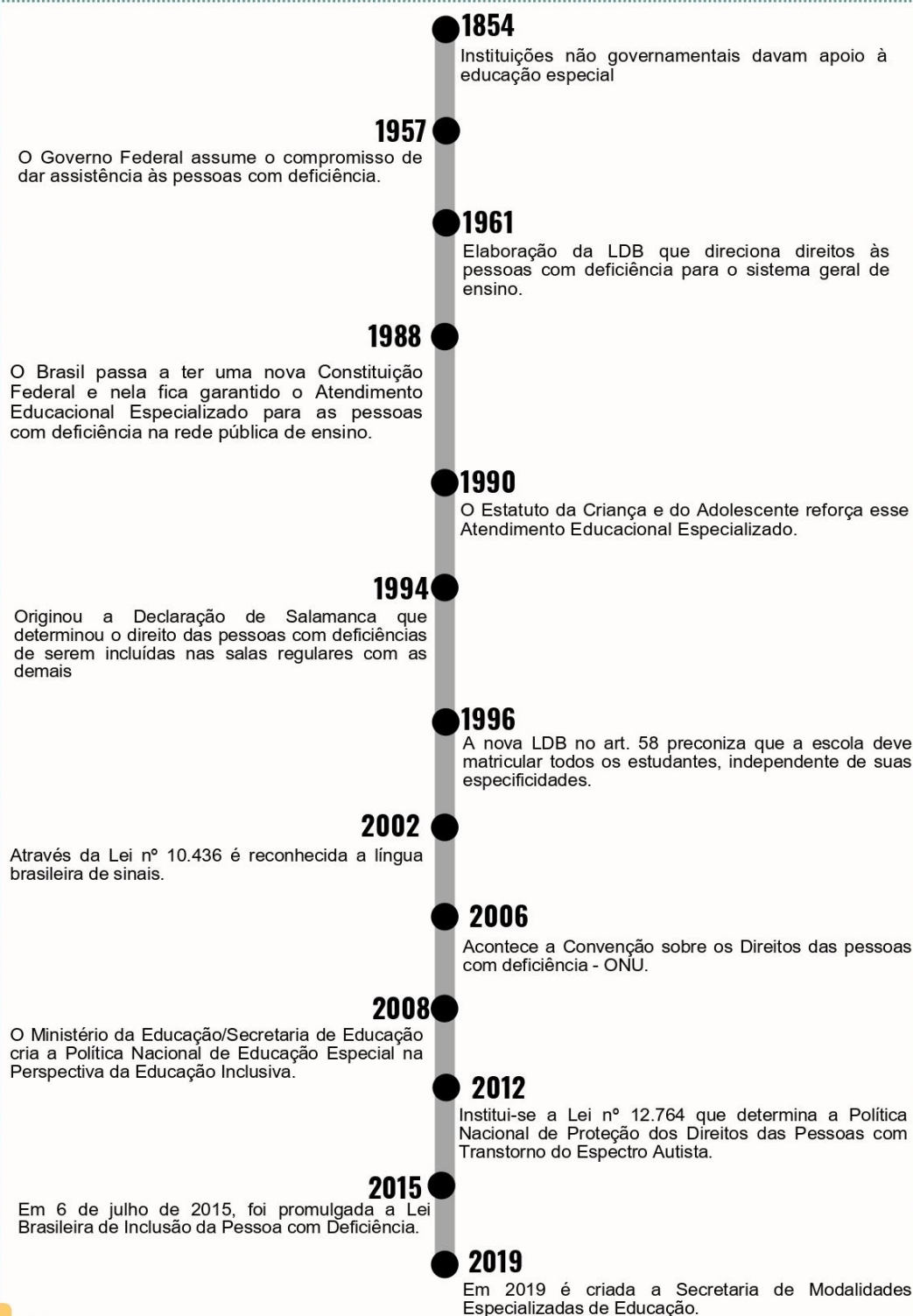
Entendendo a Educação Inclusiva

VOCÊ CONHECE ALGUÉM QUE TENHA ALGUMA
DEFICIÊNCIA?
NA SUA ESCOLA, HÁ ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA?

Provavelmente, sua resposta a pelo menos uma dessas perguntas será “Sim”. Por isso, convido você a embarcar comigo em uma jornada reflexiva sobre a inclusão de pessoas com deficiência, com foco na inclusão escolar em salas regulares.

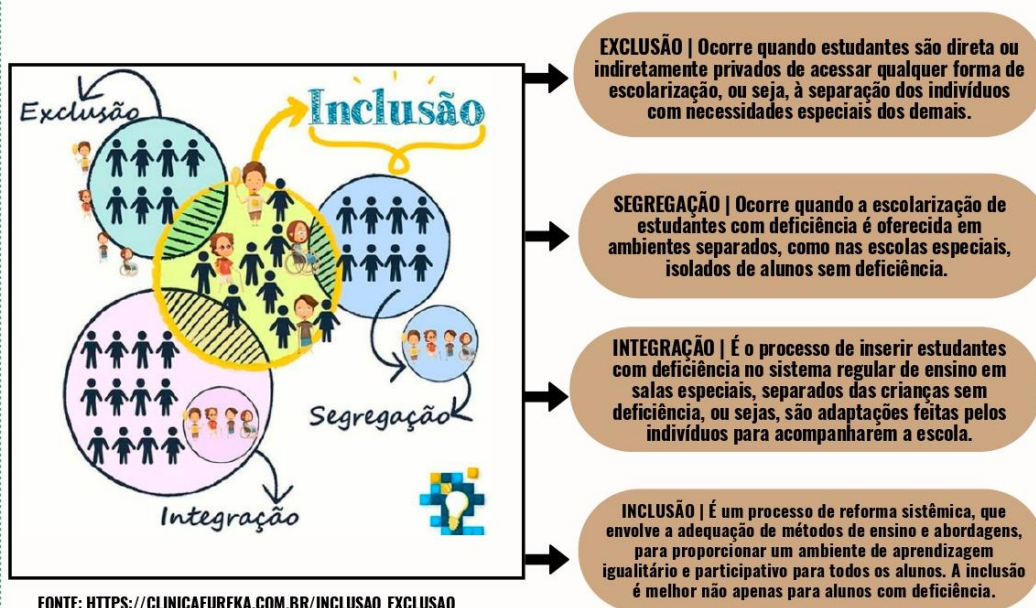
Para aprofundar nosso entendimento, faremos uma análise dos principais marcos legais e históricos da educação especial. Além disso, abriremos um espaço para que você, professora da Educação Infantil, possa refletir, planejar e repensar práticas pedagógicas que promovam uma inclusão efetiva e significativa para seus estudantes.

MARCO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA



Conceituando Deficiência

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, no seu Art. 2º “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Essas barreiras, são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, podendo ser urbanísticas, arquitetônicas, transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e/ou tecnológicas (BRASIL, 2015).

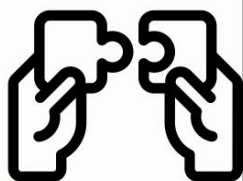


Educação Inclusiva

A educação inclusiva baseia-se nos princípios de igualdade, respeito à diversidade e garantia de direitos, buscando eliminar barreiras que impedem a participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar. Essa abordagem reconhece que cada indivíduo é único, com diferentes capacidades, culturas e necessidades, e defende a construção de uma escola que acolha e valorize essas diferenças. Entre as práticas fundamentais estão a flexibilização curricular, a adoção de metodologias diversificadas, o uso de tecnologias assistivas e a formação continuada de educadores para lidar com a pluralidade do público escolar. A educação inclusiva, portanto, promove não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento da empatia e da convivência democrática, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Fique por dentro:

A Declaração de Salamanca é considerada um marco para a educação inclusiva, e tem como seu princípio fundamental “que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola”. (BRASIL, MEC, 1994, p.5)



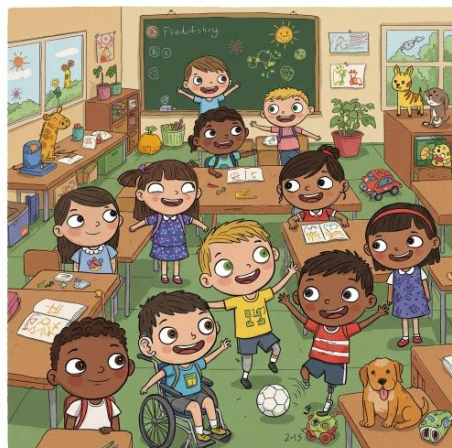
Princípios da Educação Inclusiva

A educação inclusiva é fundamentada no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais, têm o direito de aprender juntos em um mesmo espaço educacional. Esse modelo rompe com práticas excludentes e promove o respeito às diferenças como valor central para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Entre seus princípios básicos, destacam-se:

- **Equidade:** oferecer recursos, estratégias e apoios diferenciados para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.
- **Acessibilidade:** eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam a participação plena dos estudantes.
- **Valorização da diversidade:** compreender que cada estudante é único e que suas diferenças enriquecem o processo educativo.
- **Participação e pertencimento:** assegurar que todos os estudantes se sintam parte do ambiente escolar, reconhecidos e respeitados em suas potencialidades.

Na prática, a educação inclusiva exige mudanças de atitude, planejamento pedagógico flexível e uso de estratégias diversificadas. Isso pode incluir adaptações curriculares, metodologias ativas, uso de tecnologias assistivas, atendimento educacional especializado (AEE) e parcerias entre professores, famílias e profissionais de apoio.



Adaptações Curriculares

As adaptações curriculares são modificações ou ajustes no currículo escolar, na metodologia de ensino e na forma de avaliação, com o objetivo de atender às necessidades específicas e individualizadas de cada estudante. O propósito não é simplificar o conteúdo, mas sim flexibilizar o processo educativo para garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando seus ritmos, estilos e potencialidades.



Essas adaptações se baseiam no princípio da equidade, garantindo que o direito à educação de qualidade seja efetivo para todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais.

Adaptações Curriculares

Na educação infantil, as adaptações curriculares são especialmente importantes porque a aprendizagem ocorre principalmente através de interações, brincadeiras e experiências sensoriais. A aplicação deve ser cuidadosamente planejada, focando na observação atenta e na compreensão de cada criança.

1. Adaptação de Objetivos e Conteúdos

- **Objetivos:** Para uma criança com dificuldade de coordenação motora, o objetivo de "recortar com tesoura" pode ser adaptado para "usar os dedos ou uma tesoura adaptada para rasgar papel em pedaços".



Fonte: <https://www.thewrightstuff.com/adaptive-scissors.html>

- **Conteúdos:** Se um tema de projeto é "os animais da floresta", a criança pode focar em uma única espécie de animal com a qual se identifique mais, explorando sua textura, som e movimento, em vez de todas as espécies.



Fonte: <https://www.elo7.com.br/lista/brinquedo-sensorial-tartaruga-texturas?sort=relevance&pgn=1>

Adaptações Curriculares

2. Adaptação Metodológica

A metodologia de ensino é a forma como o conteúdo é ensinado. Na educação infantil, essa adaptação envolve os materiais e a organização do espaço.

- Criança com deficiência visual: Use recursos sensoriais como objetos com diferentes texturas, sons e cheiros.



Fonte: Fundação Telefônica Vivo, artigo “6 atividades sensoriais para estimular brincadeiras inclusivas”.

- Criança com autismo: Estruture a rotina com quadros visuais (fotos, símbolos) e ofereça espaços de aprendizado mais calmos e previsíveis.



Fonte:
https://educacao.com/relatorios-na-educacao-infantil/#google_vignette

Adaptações Curriculares

- Criança com Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH): Permita que se movimente mais durante as atividades, use a gamificação (jogos) para manter o foco e divida as tarefas em passos menores.



Fonte: <https://kaiats.com.br/gamificacao-na-educacao-engajando-alunos-com-jogos-educativos/>

3. Adaptação de Materiais e Recursos

Isso inclui todos os objetos utilizados no ambiente de aprendizagem, desde brinquedos até materiais de arte.

- Materiais de manipulação: Use blocos, quebra-cabeças e massinhas com texturas e tamanhos diferentes.



Fonte: <https://le.com.br>

Adaptações Curriculares

- Materiais de comunicação: Utilize placas com figuras, sistema de comunicação alternativa (pranchas de comunicação) ou a Língua Brasileira de Sinais (Libras).



Fonte: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>

- Tecnologia assistiva: Recorra a tablets, aplicativos educativos e softwares com controle por voz ou com telas maiores.



Fonte: <https://laramara.org.br/fumcad-patrocina-projeto-de-tecnologia-assistiva-na-laramara/>

Adaptações Curriculares

4. Adaptação de Avaliação

Na educação infantil, a avaliação não se baseia em notas, mas sim no acompanhamento do desenvolvimento.

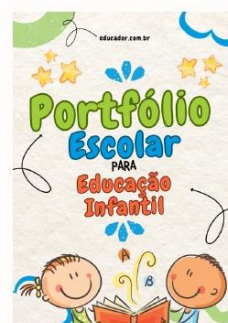
- Observação individualizada: Acompanhe o progresso da criança através de registros e anotações, focando nos seus avanços e conquistas pessoais.

Fonte: <https://lojaideiacriativa.org/2014/09/fichas-para-observacao-registro-e.html>



- Portfólios: Crie pastas com trabalhos, fotos e vídeos da criança, que demonstrem sua participação e desenvolvimento ao longo do tempo.

Fonte: https://educador.com.br/portfolio-escolar-para-educacao-infantil-modelos/#google_vignette



- Relatórios descritivos: Elabore relatórios que detalhem o processo de aprendizagem da criança, suas habilidades e os desafios que enfrenta, sem comparar com o desempenho dos colegas.

Fonte: https://ieducacao.com/relatorios-na-educacao-infantil/#google_vignette

Educação	
Modelo Prático de Relatório para a Educação Infantil	
Relatório Individual - Berçário I	
ESCOLA:	
PROFESSOR(A):	
ALUNO(A):	
SÉRIE:	TURMA: TURNO:
Aluno(a):	
Período Avaliativo: 1º Semestre	
Eixo: Estruturação Analítica: Linguagem, Brincadeira, Exploração, Copiagem, Conhecimento.	
Habilidades do eixo:	
Eu, o outro e nós: (1) Interage positivamente com adultos e outros crianças; (2) tem em resposta a estímulos sociais e corpóreos a partir das que permitem as atividades de comunicação. Essas interações estão em desenvolvimento sendo, mostrando uma capacidade de reconhecimento e resposta social.	
Corpo, gestos e movimentos: (1) mostra bom controle da cabeça e tronco; e (2) não se levanta para sentar sem ajuda; (3) utiliza uma atitude corporal com os braços e as pernas, indicando um desenvolvimento motor adequado para a idade.	
Tempo, espaço, corpo e formas: (1) demonstra um interesse claro por objetos, atividades e experiências, explorando-as frequentemente por si próprio; (2) e (3) está, está engajado em um jogo paralelo de cooperação e desengajamento social.	
Escuta, fala, pensamento e imaginação: A reação de (1) a sons e palavras é rápida, em resposta às ações dos adultos que são e (2) utilizando em resposta a vozes familiares. Essa interação com o ambiente externo indica um bom desenvolvimento auditivo e físico de desenvolvimento do falo.	
www.ieducacao.com	

Considerações Finais

A inclusão escolar é, antes de tudo, um compromisso ético, social e pedagógico que exige dos profissionais da educação infantil sensibilidade, conhecimento e disposição para rever práticas tradicionais. As adaptações curriculares, apresentadas ao longo deste material, demonstram que a equidade na educação não significa tratar todos da mesma forma, mas sim oferecer condições para que cada criança tenha a oportunidade real de aprender e se desenvolver em sua singularidade.

Nesse sentido, a perspectiva inclusiva não deve ser entendida como uma tarefa isolada ou de responsabilidade exclusiva de alguns profissionais, mas como um processo coletivo que envolve professores, equipe gestora, famílias e comunidade. O ato de incluir requer olhar atento, planejamento cuidadoso e, sobretudo, a convicção de que toda criança é capaz de aprender quando encontra um ambiente acolhedor, flexível e respeitoso às suas particularidades.

Assim, reafirmamos que as adaptações curriculares não empobrecem o currículo, mas o enriquecem, pois possibilitam que diferentes formas de ensinar e aprender coexistam no espaço escolar. Essa diversidade é, na verdade, o que fortalece a prática pedagógica, amplia horizontes e contribui para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Espera-se que este material formativo possa servir como subsídio para reflexões, debates e práticas que fortaleçam a inclusão na educação infantil. Que cada professor se sinta apoiado e encorajado a experimentar, adaptar e criar estratégias que atendam às necessidades de seus estudantes, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também o sentimento de pertencimento e valorização da diversidade.

Incluir é um ato contínuo, e cada pequena mudança no cotidiano escolar representa um passo em direção a uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

Referências

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2011. Brasília: INEP, 2012.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília: INEP, 2024.