EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO PAULO AND THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION

FABIANA APARECIDA DE SOUZA ANDRADE
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unida de Suzano (2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Gestão Escolar pela Faculdade Campos Eliseos (2019); Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos (2020); Extensão Universitária em Ensino da Educação Infantil Faculdade Campos Eliseos (2020), Educação especial com Ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA) Faculdade de Educação São Luis (2023). Professora de Educação Infantil na CEI Diret Nicolai Nicolaevich Kochergin (São Paulo) e Professora de Educação Infantil na Escola Municipal Drª Darci Aparecida Fincatti Fornari (Mauá).

RESUMO

A inclusão escolar é um princípio norteador das políticas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No município de São Paulo, que concentra a maior rede pública de educação infantil do país, o atendimento educacional especializado em Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) ainda enfrenta inúmeros desafios no acolhimento e desenvolvimento de crianças atípicas. Este artigo propõe analisar os principais obstáculos enfrentados pelas unidades educacionais da rede municipal paulistana no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Com base em uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos estudos de Mantoan, Oliveira, Batista e nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, investigam-se aspectos como a formação docente, a estrutura física das unidades, o trabalho colaborativo com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o envolvimento das famílias e a escassez de recursos humanos especializados. O estudo aponta que, embora existam avanços legislativos e diretrizes municipais favoráveis à inclusão, na prática, persistem barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que comprometem a efetividade do direito à educação inclusiva. O artigo também propõe caminhos possíveis para a superação desses desafios, como a formação

continuada dos profissionais da educação infantil, a ampliação da equipe de apoio especializada e a valorização de práticas pedagógicas centradas nas potencialidades das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Educação Infantil; Crianças atípicas; CEI; EMEI.

ABSTRACT

School inclusion is a guiding principle of Brazilian educational policies, especially following the enactment of the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. In the city of São Paulo, which hosts the largest public early childhood education network in the country, specialized educational services in Early Childhood Education Centers (CEIs) and Municipal Early Childhood Schools (EMEIs) still face numerous challenges in welcoming and supporting the development of neurodivergent children. This article aims to analyze the main obstacles encountered by public municipal education units in São Paulo in the process of school inclusion for children with disabilities, pervasive developmental disorders, or high abilities. Based on bibliographic research grounded in the studies of Mantoan, Oliveira, and Batista, as well as official documents from the São Paulo Municipal Department of Education, the analysis investigates aspects such as teacher training, the physical structure of the schools, collaborative work with Specialized Educational Services (AEE), family engagement, and the shortage of specialized human resources. The study points out that, although there have been legislative advances and favorable municipal guidelines for inclusion, attitudinal, pedagogical, and structural barriers still persist in practice, compromising the effectiveness of the right to inclusive education. The article also proposes possible pathways to overcome these challenges, such as ongoing training for early childhood education professionals, the expansion of specialized support teams, and the promotion of pedagogical practices that focus on the potential of each child.

KEYWORDS: School inclusion. Early Childhood Education. Neurodivergent children. CEI. EMEI.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é, hoje, um dos grandes compromissos ético-políticos da educação brasileira. A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), da Declaração de Salamanca (1994) e de legislações mais recentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), o Brasil vem consolidando uma normativa que reconhece o direito de todas as crianças, com ou sem deficiência, ao convívio e à aprendizagem no mesmo ambiente escolar. No município de São Paulo, esse compromisso é reiterado pelo Currículo da Cidade e pelas diretrizes de atendimento da Secretaria Municipal de Educação, que buscam garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para as crianças atendidas em CEIs e EMEIs.

Contudo, o ideal da inclusão ainda se confronta com realidades complexas e desafiadoras no cotidiano das instituições de educação infantil. Crianças atípicas, que englobam aquelas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos de linguagem e desenvolvimento, ou mesmo altas habilidades, muitas vezes não encontram nas unidades escolares o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento. A ausência de adaptações curriculares eficazes, a escassez de profissionais especializados, a sobrecarga dos educadores e a falta de articulação entre escola e família são algumas das dificuldades observadas em campo. Estas questões demandam uma análise profunda para a construção de práticas mais efetivas e humanizadas.

Diante desse cenário, este artigo delimita como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais são os principais desafios enfrentados pelas unidades de CEI e EMEI da rede municipal de São Paulo na efetivação da inclusão escolar de crianças atípicas na educação infantil? A investigação busca compreender os entraves institucionais, pedagógicos e humanos que interferem na concretização de uma prática inclusiva no atendimento às especificidades dessas crianças.

Como hipótese, propõe-se que os maiores desafios enfrentados pelas unidades educacionais estejam relacionados à insuficiente formação dos professores para lidar com as especificidades da inclusão, à limitação de recursos humanos e materiais adaptados, à descontinuidade das políticas públicas e à frágil articulação entre os diferentes setores da rede de apoio (educacional, social e de saúde). Também se considera a hipótese de que a cultura escolar ainda é permeada por concepções medicalizantes e excludentes da infância atípica, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios enfrentados pelas unidades de educação infantil da rede pública do município de São Paulo no processo de inclusão escolar de crianças atípicas. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar os principais obstáculos pedagógicos e estruturais enfrentados pelas equipes escolares; b) compreender as estratégias adotadas pelos CEIs e EMEIs para promover a inclusão; c) refletir sobre as contribuições possíveis da formação docente e do AEE nesse processo.

A relevância deste estudo está no seu potencial para contribuir com a reflexão crítica e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas na educação infantil. Ao dar visibilidade aos desafios enfrentados pelas instituições educacionais da cidade de São Paulo, pretende-se colaborar com a formulação de políticas públicas mais sensíveis à diversidade e ao direito à aprendizagem de todas as crianças, principalmente das que se encontram em situação de maior vulnerabilidade.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, tendo como fonte principal os estudos de autores como Mantoan (2003), Oliveira (2012), Batista (2019) e documentos oficiais da legislação educacional e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O estudo também se apoia em artigos científicos publicados em revistas da área da educação e em relatórios institucionais disponíveis em bases públicas.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda os fundamentos teóricos da educação inclusiva e o marco legal que sustenta o direito das crianças atípicas à educação em ambientes regulares de ensino. O segundo capítulo analisa o contexto da educação infantil no município de São Paulo, com foco na atuação dos CEIs e EMEIs. O terceiro capítulo discute os principais desafios enfrentados pelas instituições e apresenta caminhos possíveis para o fortalecimento da inclusão escolar. O texto se encerra com uma conclusão que sintetiza os principais achados da pesquisa e propõe diretrizes para uma prática educativa mais inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A concepção contemporânea de inclusão escolar demanda que a escola se transforme para acolher todas as crianças, independentemente de suas características físicas, cognitivas ou emocionais. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não se trata apenas de disponibilizar vagas para alunos com deficiência, mas de promover uma reestruturação pedagógica e institucional capaz de garantir a aprendizagem e a participação plena de todos. Isso exige romper com práticas discriminatórias, currículos engessados e avaliações padronizadas, buscando o reconhecimento da diferença como valor.

Na educação infantil, essa transformação é ainda mais complexa, pois se lida com sujeitos em pleno processo de desenvolvimento global. Crianças com deficiências ou transtornos do desenvolvimento, por exemplo, requerem abordagens sensíveis que considerem seus ritmos, modos de expressão e formas específicas de comunicação. Oliveira (2012) aponta que, nesse contexto, o trabalho pedagógico deve priorizar vínculos afetivos, a escuta atenta e propostas que favoreçam o brincar, a linguagem e a experimentação sensorial.

O reconhecimento das múltiplas formas de ser criança implica compreender que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira linear ou padronizada. Crianças atípicas, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, deficiências múltiplas ou atrasos neuropsicomotores, vivenciam o mundo e aprendem de formas singulares, que desafiam os modelos escolares tradicionais. O educador da infância, portanto, precisa adotar uma postura investigativa, observadora e responsiva, capaz de identificar sinais de comunicação não verbal, manifestações corporais e interesses espontâneos que constituem a linguagem da criança pequena (OLIVEIRA, 2014).

Nesse processo, o brincar ocupa papel central. Conforme defendem Santos e Santos (2021), o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas a principal forma de expressão, comunicação e aprendizagem da criança. No caso de crianças com deficiência, o brincar deve ser compreendido como um meio de mediação simbólica com o mundo, capaz de promover o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da autonomia. Para tanto, é necessário criar ambientes acessíveis, com materiais diversificados e adaptados, que estimulem todos os sentidos e permitam a participação ativa de cada criança, independentemente de suas limitações.

Além disso, o educador deve compreender que a linguagem infantil se manifesta de maneira ampla, não se restringindo à fala ou à escrita. Expressões corporais, gestos, sons, olhares e movimentos são formas legítimas de comunicação que precisam ser valorizadas no contexto pedagógico. Segundo Mantoan (2011), a escuta do professor deve ultrapassar os padrões normativos da linguagem verbal e considerar que toda criança é capaz de se expressar, desde que lhe seja oferecido um ambiente que reconheça e acolha suas formas de dizer o mundo.

A criação de vínculos afetivos consistentes é outro elemento fundamental. A criança pequena precisa sentir-se segura e acolhida para explorar o ambiente e interagir com os outros. Para as crianças atípicas, essa segurança afetiva é ainda mais determinante, pois muitas delas apresentam dificuldades na interação social, na adaptação a mudanças de rotina ou na compreensão de comandos verbais. A repetição, a previsibilidade e o afeto constituem estratégias fundamentais para que essas crianças consigam se orientar no cotidiano escolar e se engajar nas atividades propostas (BATISTA, 2019).

A experimentação sensorial, por sua vez, deve estar presente nas rotinas pedagógicas de maneira planejada e respeitosa. Crianças com distúrbios sensoriais, como ocorre frequentemente nos casos de autismo, podem apresentar hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos visuais, auditivos ou táteis. O ambiente educativo precisa ser ajustado para que a experiência sensorial não gere sobrecarga, mas sim oportunidades de aprendizagem e prazer. Isso pode envolver, por exemplo, o uso de iluminação indireta, a organização de espaços de acolhimento, a oferta de texturas variadas nos materiais pedagógicos e a criação de momentos de silêncio ou relaxamento quando necessário (SANTOS; SANTOS, 2021).

Essas práticas demandam planejamento intencional, tempo de observação e abertura para a escuta e o diálogo com outros profissionais da rede de apoio, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, quando disponíveis. A presença desses profissionais nem sempre é garantida na rotina dos CEIs e EMEIs, mas sua atuação, quando articulada ao trabalho pedagógico, pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por fim, é imprescindível que as propostas pedagógicas não se baseiem em pressupostos medicalizantes, que reduzem a criança atípica ao seu diagnóstico clínico. A escola não é um espaço terapêutico, mas um espaço de convivência, cuidado, descoberta e construção de saberes. Isso não significa ignorar as especificidades da criança, mas compreendê-las em sua totalidade, valorizando suas capacidades e interesses. Como destaca Mantoan (2011), a inclusão verdadeira ocorre quando a escola se dispõe a modificar suas práticas para que todas as crianças possam estar presentes, pertencer e participar de maneira significativa.

No município de São Paulo, a rede municipal de ensino se destaca por sua magnitude e diversidade. São milhares de unidades de CEI e EMEI distribuídas por diferentes territórios e realidades sociais. Embora o sistema apresente diretrizes claras para a inclusão, como os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação (SME, 2017), as unidades enfrentam dificuldades práticas para atender de maneira efetiva crianças atípicas. Muitas instituições operam

com número reduzido de educadores, ausência de profissionais especializados e estrutura física pouco adaptada. Além disso, a formação inicial dos professores nem sempre contempla os saberes necessários para atuar com crianças com deficiência, autismo ou atrasos significativos no desenvolvimento.

Um dos principais desafios enfrentados nos CEIs e EMEIs está relacionado à ausência ou insuficiência de apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Batista (2019), o AEE tem como função central complementar o processo de escolarização por meio de atividades específicas, recursos pedagógicos e apoio ao professor regente. Contudo, nas escolas de educação infantil, o AEE ainda é pouco presente ou se restringe a atendimentos pontuais, dificultando a continuidade e efetividade das ações inclusivas. Além disso, o trabalho entre o professor da sala comum e os profissionais do AEE nem sempre é articulado, o que compromete a construção de práticas pedagógicas integradas e eficazes.

Outro entrave importante refere-se à formação continuada dos profissionais. A SME promove cursos e orientações técnicas voltadas à inclusão, mas essas ações ainda não atingem toda a rede de maneira sistemática. Muitos professores relatam sentir-se inseguros ao receber alunos com necessidades específicas, especialmente nos casos em que não há diagnóstico definido ou suporte especializado. A insegurança pode gerar práticas excludentes, ainda que involuntárias, como a retirada da criança das atividades coletivas, a redução de suas experiências escolares ou a delegação de sua atenção apenas a auxiliares.

Além das questões pedagógicas, o contexto estrutural também influencia diretamente a efetivação da inclusão. Há CEIs que funcionam em imóveis adaptados, com espaços reduzidos e barreiras arquitetônicas que limitam a mobilidade de crianças com deficiência física. A falta de materiais pedagógicos acessíveis, como brinquedos táteis, livros em braile, materiais visuais adaptados e recursos tecnológicos de apoio também constitui uma barreira importante. Segundo Oliveira (2014), a inclusão requer não apenas atitudes favoráveis, mas também condições objetivas de acessibilidade, tanto físicas quanto pedagógicas.

A articulação com as famílias é outro aspecto essencial no processo de inclusão. Para que o trabalho educativo seja efetivo, é fundamental construir parcerias com os responsáveis, ouvindo suas expectativas, acolhendo suas angústias e compartilhando estratégias. No entanto, há casos em que a própria família não compreende ou aceita o diagnóstico da criança, o que dificulta a construção de vínculos com a escola. Em outros casos, as famílias enfrentam vulnerabilidades sociais que comprometem sua participação mais ativa na vida escolar. Essa dimensão evidencia a necessidade de uma rede de apoio intersetorial, envolvendo saúde, assistência social e educação, como destaca Mantoan (2011).

No cenário da educação infantil, o brincar ocupa papel central no processo de aprendizagem. Para as crianças atípicas, o acesso ao brincar não pode ser limitado por suas dificuldades. É preciso que o professor organize o espaço, os materiais e as interações de modo a favorecer a participação de todos. Segundo Santos e Santos (2021), o brincar inclusivo não se resume a permitir que a criança

participe, mas exige intencionalidade pedagógica para que suas experiências sejam significativas. Isso implica, por exemplo, criar adaptações sensoriais para crianças com hipersensibilidade, organizar rodas de conversa acessíveis para crianças com dificuldades na linguagem oral ou promover atividades motoras em grupo com apoio específico.

A avaliação na educação infantil, por sua vez, também representa um campo sensível no contexto da inclusão. A LDB orienta que a avaliação nessa etapa deve ser feita por meio do acompanhamento do desenvolvimento e da documentação pedagógica. Para as crianças atípicas, esse processo deve considerar suas trajetórias individuais, valorizando conquistas singulares e respeitando seu tempo de aprendizagem. Avaliações comparativas ou baseadas em critérios normativos tendem a reforçar a exclusão. Como observa Batista (2019), o desafio é construir registros avaliativos que revelem avanços e potencialidades, sem rotular ou limitar as crianças.

O papel da gestão escolar também se mostra decisivo na construção de uma escola inclusiva. É responsabilidade dos gestores garantir que a proposta pedagógica contemple a diversidade, promover formação contínua da equipe, estabelecer parcerias com os serviços de apoio e assegurar condições para o atendimento adequado das crianças. Em muitas unidades, a gestão é sobrecarregada com questões administrativas e acaba por não priorizar a inclusão como eixo estratégico. No entanto, quando há compromisso da equipe gestora com a pauta inclusiva, observa-se um impacto positivo nas práticas pedagógicas e nas relações escolares (OLIVEIRA, 2014).

A importância do trabalho coletivo e da escuta ativa entre todos os membros da equipe não pode ser subestimada. Quando professores, auxiliares, coordenadores, gestores e profissionais do AEE compartilham reflexões e estratégias, aumentam as chances de que a inclusão se concretize de forma mais efetiva. Encontros pedagógicos, grupos de estudo e momentos de planejamento colaborativo são ferramentas valiosas nesse processo. Além disso, valorizar a experiência dos próprios professores, permitindo que compartilhem práticas bem-sucedidas com seus pares, fortalece a autonomia e a criatividade pedagógica.

Outro aspecto relevante é a influência da cultura escolar e das representações sociais sobre a infância atípica. Muitas vezes, há uma expectativa implícita de “normalidade” no comportamento e na aprendizagem das crianças. Aquelas que não se encaixam nesses padrões são percebidas como um “problema”, o que gera resistência à sua presença e ao esforço necessário para incluí-las. Para desconstruir essas concepções, é necessário investir em processos formativos que abordem as dimensões éticas, políticas e sociais da inclusão, estimulando uma nova compreensão sobre a diferença (MANTOAN, 2011).

Cabe ressaltar que os avanços normativos existentes no Brasil, como a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), estabelecem diretrizes claras para o atendimento educacional inclusivo desde a educação infantil. Esses marcos legais afirmam o direito inalienável das crianças com deficiência à matrícula e permanência em escolas regulares, com o suporte necessário para sua participação plena e efetiva. A Resolução de 2009, por exemplo, determina que a educação especial deve perpassar todos os níveis de ensino, sendo ofertada de forma transversal

e complementar, enquanto a LBI reforça o dever do Estado em promover uma educação baseada na equidade, com acessibilidade, adaptação curricular e suporte técnico especializado.

No entanto, a implementação dessas políticas ainda é marcada por contradições e desigualdades. Embora o aparato legal seja robusto, a efetivação dos direitos depende fortemente de fatores locais como vontade política dos gestores, alocação de recursos públicos, priorização das pautas inclusivas nos planejamentos educacionais e, sobretudo, compromisso com a formação continuada dos profissionais da educação. Como pontua Batista (2019), a legislação, por si só, não garante a transformação das práticas escolares: é necessário um processo formativo que desconstrua paradigmas excludentes e construa uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças.

No município de São Paulo, embora existam iniciativas significativas, como o Currículo da Cidade (2017), que incorpora princípios de equidade, diversidade e justiça social, a realidade cotidiana das escolas revela disparidades importantes entre o que está prescrito nos documentos e o que ocorre nas práticas. Muitas unidades de CEI e EMEI enfrentam desafios estruturais, como falta de acessibilidade arquitetônica, ausência de materiais didáticos adaptados, número insuficiente de auxiliares de educação inclusiva e limitação no suporte técnico-pedagógico oferecido às equipes. Além disso, a rotatividade de profissionais, aliada à sobrecarga de trabalho, dificulta a consolidação de projetos pedagógicos inclusivos a longo prazo.

Outro obstáculo importante diz respeito à interpretação e aplicação das políticas de inclusão por parte das gestões escolares. A depender da equipe gestora e de suas concepções sobre a inclusão, pode-se observar desde posturas altamente engajadas até atitudes de resistência velada ou explícita, que se traduzem na tentativa de transferir a responsabilidade da inclusão para outras instituições, como os Centros de Atendimento Especializado ou mesmo para as famílias. Essa fragmentação institucional compromete a construção de uma rede colaborativa de apoio, fundamental para o sucesso da inclusão escolar (OLIVEIRA, 2014).

Ademais, é preciso considerar que o contexto urbano da cidade de São Paulo apresenta desafios adicionais, como desigualdades territoriais, violência urbana, vulnerabilidade social e escassez de serviços intersetoriais em algumas regiões. Esses fatores impactam diretamente a implementação de políticas inclusivas nas escolas de periferia, onde os profissionais atuam muitas vezes em condições precárias e com demandas múltiplas. Nessas regiões, a inclusão de crianças atípicas pode ser vivenciada como mais uma sobrecarga, especialmente quando não há rede de apoio externa à escola, como unidades de saúde e assistência social preparadas para atuar em conjunto com a educação.

Apesar desses entraves, é importante destacar que algumas escolas da rede municipal têm desenvolvido práticas inovadoras e sensíveis à diversidade. Projetos pedagógicos que valorizam a escuta das crianças, a flexibilização das atividades, o trabalho em duplas pedagógicas, a formação em serviço e o envolvimento da comunidade têm produzido efeitos concretos na inclusão escolar.

Essas experiências demonstram que, mesmo diante de limitações, é possível avançar quando há comprometimento ético, trabalho em equipe e valorização das potencialidades de todas as crianças.

Portanto, transformar a inclusão em realidade cotidiana requer mais do que diretrizes legais: exige investimento contínuo, escuta das demandas reais das escolas e um movimento permanente de reflexão sobre a prática. A educação infantil deve ser entendida como espaço inaugural de cidadania, onde a criança constrói seus primeiros vínculos sociais e seu sentimento de pertencimento. Garantir esse direito a todas as crianças, especialmente às atípicas, é uma responsabilidade coletiva que demanda coragem política, sensibilidade pedagógica e mobilização social.

Diante desse panorama, é possível afirmar que a construção de uma educação infantil inclusiva no município de São Paulo demanda um conjunto articulado de ações. Entre elas destacam-se: o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado nos CEIs e EMEIs; a ampliação da formação continuada com foco na inclusão; o investimento em materiais pedagógicos acessíveis; a melhoria da infraestrutura das unidades escolares; a valorização do trabalho colaborativo; e o estabelecimento de uma rede de apoio intersetorial que envolva saúde, educação e assistência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças atípicas na educação infantil do município de São Paulo representa um desafio contínuo, que envolve não apenas a criação de políticas públicas, mas sua efetiva implementação no cotidiano dos CEIs e EMEIs. Apesar de marcos legais importantes e diretrizes curriculares que asseguram o direito de todas as crianças à educação de qualidade, observa-se que a realidade das unidades educacionais ainda está marcada por obstáculos estruturais, formativos e culturais.

A prática pedagógica inclusiva exige mais do que boa vontade: requer formação docente contínua, condições adequadas de trabalho, materiais acessíveis e apoio especializado. Quando essas condições não estão presentes, o processo de inclusão se fragiliza, comprometendo o desenvolvimento integral das crianças atípicas. Contudo, experiências bem-sucedidas em diversas unidades da rede municipal paulistana demonstram que é possível construir ambientes mais inclusivos e respeitosos à diversidade, desde que haja engajamento coletivo, escuta ativa e compromisso ético com a infância.

Assim, este trabalho evidencia a urgência de se investir em ações integradas entre os diferentes setores envolvidos com a educação infantil. A inclusão não deve ser compreendida como uma tarefa isolada do professor ou da escola, mas como uma responsabilidade social compartilhada por toda a comunidade escolar e pelos órgãos públicos. Apenas por meio de um esforço colaborativo será possível transformar as escolas em espaços verdadeiramente acolhedores, em que todas as crianças tenham assegurado seu direito de brincar, aprender e conviver com dignidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cláudia Aparecida. **Educação infantil e inclusão: caminhos e desafios para a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2019.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. **Educação infantil e inclusão: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Loyola, 2012.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Fabiana dos; SANTOS, Adriana Nunes dos. **Brincar com todos: práticas inclusivas na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2021.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2017.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.