

O ACOLHIMENTO AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO



WELCOMING EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS: CHALLENGES AND TRANSFORMATIONS IN THE CONTEXT OF INCLUSION

ANA PAULA FERREIRA CALEGARI

Graduação em Pedagogia– Licenciatura pela faculdade UNICID Universidade Cidade de São Paulo ano de conclusão 2019; Especialista Pedagoga; Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil

RESUMO

Este artigo discute a importância do acolhimento ao professor de Educação Infantil no contexto das políticas de inclusão, destacando como as transformações históricas, legais e pedagógicas dessa etapa educacional impactam diretamente o trabalho docente. A Educação Infantil, que inicialmente era vista em caráter assistencialista, consolidou-se como a primeira etapa da Educação Básica e passou a integrar os princípios da educação inclusiva, amparada por marcos legais como a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). No entanto, a efetivação da inclusão depende das condições reais de trabalho oferecidas aos professores, o que inclui formação continuada, apoio institucional, tempo de planejamento e espaços de escuta. A partir dessa análise, evidencia-se que a inclusão só se concretiza quando o professor também é acolhido e reconhecido como sujeito que necessita de ajuda para desenvolver práticas pedagógicas intencionais, sensíveis e voltadas à participação de todas as crianças. Conclui-se que cuidar da infância implica, igualmente, cuidar de quem educa, garantindo a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Trabalho docente; Formação de professores; Acolhimento docente.

ABSTRACT

This article discusses the importance of welcoming early childhood education teachers within the context of inclusion policies, highlighting how the historical, legal, and pedagogical transformations of this educational stage

directly impact teaching work. Early childhood education, which was initially viewed as a welfare-oriented process, has consolidated itself as the first stage of basic education and has come to integrate the principles of inclusive education, supported by legal frameworks such as the LDB (1996), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), and the Brazilian Inclusion Law (2015). However, the effectiveness of inclusion depends on the real working conditions offered to teachers, which includes continuing education, institutional support, planning time, and spaces for listening. From this analysis, it becomes evident that inclusion is only achieved when the teacher is also welcomed and recognized as a subject who needs help to develop intentional, sensitive pedagogical practices aimed at the participation of all children. It is concluded that caring for children also implies caring for those who educate them, ensuring the construction of truly inclusive educational environments.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusion; Teaching work; Teacher training; Teacher support.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz contribuições sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil que passou, nas últimas décadas, por transformações que alteraram de maneira significativa sua organização, seus objetivos e o papel dos profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas. Uma etapa da educação que vem de um modelo historicamente assistencialista, voltado ao cuidado físico e à proteção das crianças enquanto suas mães trabalhavam, a Educação Infantil tornou-se, progressivamente, um direito constitucional e a primeira etapa da Educação Básica, assumindo um caráter educativo e formativo. Essa mudança foi impulsionada por marcos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), leis que consolidaram a concepção de que educar e cuidar são ações indissociáveis e que todas as crianças, independentemente de suas condições, têm direito a experiências educativas qualificadas desde o nascimento.

O estudo mostra que o professor da primeira infância surge como figura central na efetivação de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam a participação e garantam o desenvolvimento integral das crianças. O trabalho evidencia que a ampliação das matrículas de crianças com desenvolvimento atípico em instituições regulares, impulsionada pela agenda da inclusão, trouxe novos desafios que impactam diretamente o cotidiano docente. A inclusão, embora amparada por marcos legais, exige condições concretas de trabalho, formação inicial e continuada, apoio institucional e reorganização das práticas pedagógicas.

Entender o acolhimento ao professor de Educação Infantil torna-se essencial para analisar como a inclusão se realiza na prática. O acolhimento envolve reconhecer o professor como sujeito que também necessita de cuidado, formação, apoio emocional e pedagógico para atuar de maneira segura e intencional com crianças pequenas em contextos diversos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À INCLUSÃO

A história da Educação Infantil no Brasil revela um percurso marcado por profundas transformações conceituais, estruturais e políticas. Inicialmente, as instituições destinadas ao cuidado de crianças pequenas, especialmente as creches, tinham um caráter predominantemente assistencialista. Surgiram como resposta à necessidade social imposta pelo crescente ingresso das mulheres especialmente as mulheres pobres no mercado de trabalho. Como é evidenciado por Pachcoal e Machado (2012 p. 5)

no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças

Essas instituições não existiam para garantir direitos educacionais às crianças, mas para oferecer um local seguro onde as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos durante a jornada laboral. Assim, a função das creches estava diretamente associada ao cuidado básico, à proteção e, muitas vezes, a uma visão higienista voltada à saúde e à alimentação, deixando em segundo plano o aspecto pedagógico. Como é explicado por (Didonet, 2001, p. 13).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser e tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Durante décadas, o Estado brasileiro não reconheceu a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. Essa compreensão limitada contribuiu para que creches e pré-escolas fossem ofertadas de modo fragmentado, desigual e insuficiente. Até poucos anos atrás, mesmo as vagas para crianças de quatro a seis anos eram escassas e distribuídas de maneira precária. A pré-escola era vista como uma preparação para o ensino fundamental, e não como um direito da criança em si, o que reforçava a visão de que os primeiros anos de vida não eram responsabilidade direta do sistema educacional. O atendimento das crianças pequenas ficava, portanto, a cargo das famílias ou, em alguns casos, de instituições filantrópicas e comunitárias. Pachcoal e Machado (2012 p. 8) explicam que,

De acordo com Bittar (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira o direito da criança à educação. A pressão desses movimentos na

Assembléia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A partir desse marco constitucional, inicia-se um processo gradual, porém decisivo de resignificação da Educação Infantil no Brasil. Com a transição das creches da assistência social para o sistema educacional, foi necessário repensar políticas, currículos, formação docente e concepções de infância. A mudança não ocorreu de forma imediata, mas abriu caminho para que a Educação Infantil fosse compreendida como direito e como etapa fundamental do desenvolvimento humano, e não apenas como suporte às necessidades sociais das famílias trabalhadoras.

Esse movimento se intensifica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A partir desse momento, consolidou-se a ideia de que educar e cuidar são ações interdependentes, indissociáveis e igualmente essenciais para o desenvolvimento integral da criança pequena. Ao integrar a creche e a pré-escola ao sistema educacional, a LDB rompe com a tradição assistencialista e afirma que todas as crianças, independentemente de classe social, têm direito a um atendimento pedagógico qualificado desde o nascimento.

Com o avanço das políticas públicas voltadas à primeira infância e com a consolidação do paradigma da educação inclusiva, especialmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), o cenário passou a transformar-se. A concepção de que a inclusão deve começar desde o nascimento reforça a necessidade de que todas as crianças inclusive aquelas com deficiência tenham assegurado o direito de frequentar creches e pré-escolas regulares, participar das interações sociais e desenvolver-se em ambientes coletivos e diversos.

Segundo Oliveira (2007 p. 246)

O novo contexto aponta como local privilegiado para a educação das crianças com deficiência nas instituições regulares de ensino, e não mais a escola especial, e dá suporte ao compromisso técnico de garantir-lhes o acesso às conquistas culturais postas a serviço das crianças em geral, como o aprendizado da escrita, do cálculo, de noções básicas acerca do mundo e de outras habilidades. Considera-se, hoje, que a educação especial não pode mais ser olhada como um sistema paralelo à educação geral, e sim fazer parte dela como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitem a aprendizagem de todos em turmas regulares.

Então podemos dizer que a inclusão na Educação Infantil vai além de possibilitar a presença física da criança com deficiência na escola, envolve sua participação real nas interações, brincadeiras e aprendizagens.

Para isso, é importante que as instituições precisam reorganizar práticas, adotando a diversidade como princípio e criando ambientes acessíveis que valorizem as singularidades. O professor tem papel central nesse processo, identificando necessidades e potencialidades por meio de um olhar sensível e reflexivo, entendendo que as barreiras estão no ambiente, não na criança.

O PAPEL DO PROFESSOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA: DO CUIDAR E EDUCAR AO INCLUIR

O papel do professor da primeira infância passou por muitas transformações ao longo das últimas décadas. Durante algum tempo, o trabalho desenvolvido com bebês e crianças pequenas foi marcado por um entendimento limitado sobre a natureza pedagógica da Educação Infantil. As creches, eram vistas como caráter assistencial, funcionavam como espaços destinados essencialmente ao cuidado físico a fim de fornecer apenas alimentação, higiene e proteção. As professoras então chamadas muitas vezes de “berçaristas” ou “tias” eram vistas como cuidadoras, responsáveis por suprir as necessidades básicas das crianças enquanto as mães trabalhavam. O conhecimento pedagógico, a intencionalidade educativa e a valorização profissional eram aspectos pouco presentes na identidade desse trabalhador. Aquino (2005 p.2) explica que,

Devido à falta de exigência legal, na esfera educacional, até recentemente, as creches e pré-escolas, em especial as filantrópicas e comunitárias, utilizavam o trabalho de pessoas sem formação específica ou mesmo sem a escolaridade básica. Apenas as pré-escolas públicas e particulares (KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN JR., 1998) se organizavam vinculadas ao sistema de ensino, sendo exigido a essas, professores com formação de magistério em nível médio, em alguns casos complementado com o curso Adicional em Pré-escola

Essa realidade começou a se transformar à medida que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como etapa da Educação Básica, exigindo profissionais qualificados e práticas pedagógicas planejadas. Com a LDB/1996, o professor da primeira infância deixou de ser visto apenas como alguém que cuida para ser reconhecido como um educador que articula cuidado e ensino de forma indissociável. O cuidar deixa de ser uma ação visto de forma assistencial e passa a integrar o processo educativo, assumindo intencionalidade, sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento integral da criança. Silva, Souza, Mello e Lima (2020 p. 52) explicam que “nas creches o fazer diário, educar e cuidar podem acontecer como ações educativas intencionalmente orientadas para o máximo desenvolvimento humano das crianças.”

Essa mudança de concepção trouxe transformações significativas com relação a organização do trabalho docente, exigindo do professor de Educação Infantil não apenas habilidades práticas relacionadas ao cuidado, mas também competências pedagógicas, reflexivas e investigativas. À medida que a Educação Infantil passou a ser entendida como um espaço de aprendizagens complexas e fundamentais para o desenvolvimento humano, o professor tornou-se o profissional responsável por articular experiências, intervenções e ambientes que favoreçam a construção de conhecimentos, a formação de vínculos e a participação das crianças nas práticas sociais.

Com isso, o papel docente se ampliou, incorporando dimensões éticas, estéticas, afetivas e políticas do trabalho com bebês e crianças pequenas. O professor tornou-se aquele que observa, registra, interpreta e planeja

a partir das necessidades e potencialidades de cada criança. A prática pedagógica na Educação Infantil, portanto, requer intencionalidade e sensibilidade, mas também requer formação consistente, acompanhamento contínuo e apoio institucional. No contexto atual, marcado pela presença crescente de crianças com deficiência e pela necessidade de práticas inclusivas, essa complexidade torna-se ainda mais evidente.

A inclusão apresenta-se como um dos maiores desafios enfrentados pelo professor da primeira infância, uma vez que demanda a criação de ambientes acessíveis, a adaptação de propostas pedagógicas, a promoção de interações de qualidade e o respeito aos ritmos singulares de cada criança. Diferentemente de etapas posteriores da escolarização, a Educação Infantil não trabalha com conteúdos fragmentados ou disciplinas específicas, mas com experiências, relações e contextos que atravessam todas as dimensões do desenvolvimento. Isso significa que a inclusão não se limita a estratégias pontuais, mas envolve uma reorganização profunda das práticas e das concepções que orientam o trabalho docente.

Entretanto, a realidade encontrada nas instituições brasileiras revela um cenário de desafios frequentes: turmas numerosas, falta de profissionais de apoio, ausência de formação continuada adequada, escassez de recursos acessíveis e pouco suporte psicológico e pedagógico ao professor. A legislação garante o direito das crianças com deficiência à convivência e à participação, mas nem sempre garante condições para que o professor realize um trabalho de inclusão com qualidade. Na prática, muitos docentes enfrentam a sensação de sobrecarga, solidão pedagógica e insegurança diante das demandas que surgem no cotidiano. Pessin, Oliveira e Oliveira (2024 p. 5) apontam que,

Outro desafio relevante é a resistência à mudança dentro do ambiente escolar. Oliveira (2007) aponta que, em muitos casos, a inclusão de estudantes com necessidades especiais é vista como uma sobrecarga para os professores e demais profissionais da escola, o que gera resistência. Essa resistência, por sua vez, pode ser superada por meio de uma mudança na cultura organizacional da escola, promovendo uma visão de educação inclusiva como um direito de todos os estudantes e não como uma obrigação ou imposição.

Resistir às mudanças, portanto, não é apenas individual, mas estrutural, e revela a falta de suporte para que o professor da primeira infância consiga, de fato, desenvolver práticas inclusivas de qualidade. No cotidiano das escolas de educação infantil, a inclusão se concretiza na relação direta entre professor, criança e ambiente, e é nesse espaço que se manifestam tanto as potencialidades quanto os limites das políticas educacionais. Quando não é ofertado formação, acompanhamento pedagógico, recursos materiais e apoio técnico, o professor acaba assumindo sozinho responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por toda a equipe gestora e pelos sistemas de ensino.

Nesse cenário, torna-se evidente que a inclusão exige um movimento de transformação coletiva, no qual o professor não pode ser visto como o único responsável por garantir o direito à aprendizagem das crianças com deficiência. É importante que haja uma rede de apoio efetiva, composta por coordenadores pedagógicos, professores de educação especial, cuidadores, equipes multiprofissionais e gestores sensíveis à realidade da primeira infância. A falta desse suporte acaba reforçando a sobrecarga docente, sobretudo quando se considera que, na Educação Infantil, o professor não apenas ensina: ele acolhe, cuida, organiza o espaço, observa, registra, planeja, estabelece vínculos e acompanha processos extremamente delicados de desenvolvimento.

Santos e Falcão (2020 p.249) evidenciam que,

Houve um crescimento nas matrículas de alunos com desenvolvimento atípico, em classes comuns das escolas regulares. Segundo Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018), o percentual de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação matriculados em classe comuns da educação básica aumentou de 69,1%, em 2009, para 90,0%, em 2017.

A ampliação das matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil, como apontam os dados do PNE, evidencia não apenas o cumprimento de um direito, mas também a intensificação de desafios no cotidiano docente. É nesse movimento que se torna imprescindível reconhecer que a inclusão, embora amparada por marcos legais, demanda condições concretas para se efetivar. Como afirmam Santos e Falcão (2020 p. 252),

A matrícula dos alunos com desenvolvimento atípico na escola gera, em parte significativa dos educadores, manifestações de insegurança e resistência justificadas, sobretudo pela fragilidade na formação profissional, que resulta em despreparo para propor uma ação pedagógica condizente com as necessidades educacionais dos alunos nos espaços da escolarização comum.

Essa constatação revela um ponto central: a inclusão não se sustenta sem o acolhimento ao professor. A presença crescente de crianças com deficiência nas escolas de educação infantil exige que o educador tenha suporte institucional, espaços de formação reflexiva e acompanhamento pedagógico contínuo. Quando esse apoio não existe, instala-se a sensação de solidão pedagógica, na qual o professor se vê responsável por demandas que, na verdade, deveriam ser compartilhadas pelo coletivo da instituição e pelo sistema de ensino. Assim Santos e Falcão (2020 p. 271) elucidam que,

O professor, nesse contexto, deve ser um profissional qualificado para responder às novas configurações da realidade socioeducacional, e não mais um profissional engajado na tarefa restrita de transmitir conhecimentos, apoiado por todos os outros profissionais da instituição e dos sistemas de ensino, visto que o aluno não é responsabilidade somente dele. Rosa (2018) reconhece que o crescimento das demandas da diversidade nas instituições de ensino sinaliza a emergência de políticas públicas de formação de professores, porque suas funções e tarefas têm se ampliado e se tornado mais complexas. As políticas devem compreender ações de formação iniciada e continuada como iniciativas do Estado em cooperação com a sociedade.

Diante desse percurso histórico, legal e pedagógico, evidencia-se que a inclusão na Educação Infantil só se efetiva quando acompanhada do reconhecimento da complexidade do trabalho docente e da necessidade de acolhimento ao professor. A trajetória da creche assistencial à Educação Infantil como direito revela conquistas

significativas, mas também expõe lacunas ainda presentes nas políticas públicas, sobretudo no que diz respeito à formação, ao suporte pedagógico e às condições de trabalho. O professor da primeira infância ocupa um lugar estratégico na garantia da participação e do desenvolvimento de todas as crianças, em especial as com deficiência, no entanto, para que possa desempenhar esse papel com segurança e qualidade, precisa ser apoiado por uma rede colaborativa que envolva gestão, família, equipes multidisciplinares e o próprio sistema educacional. Assim, a inclusão deixa de ser um ideal abstrato e transforma-se em prática concreta quando o professor também é incluído, ouvido e amparado, reafirmando que cuidar da infância implica, necessariamente, cuidar de quem a educa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que o processo de inclusão na Educação Infantil está relacionado ao acolhimento oferecido ao professor. Se historicamente a Educação Infantil foi marcada por um caráter assistencialista e por práticas pouco valorizadas, os avanços legais das últimas décadas trouxeram novas exigências e responsabilidades ao trabalho docente, ao mesmo tempo em que colocaram a primeira infância no centro das políticas educacionais. A transição das escolas de educação infantil para o sistema educacional, a consolidação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e a adoção do paradigma inclusivo ampliaram significativamente as demandas sobre o professor, exigindo dele conhecimentos pedagógicos, sensibilidade, intencionalidade educativa e capacidade de lidar com a diversidade.

Assim, apesar dos avanços por parte de legislações, os desafios enfrentados pelos professores permanecem expressivos. A falta de formação continuada adequada, a ausência de apoio institucional, a carência de recursos acessíveis, as turmas numerosas e a sensação de solidão pedagógica revelam que a inclusão, muitas vezes, não se concretiza com a profundidade prevista pelas legislações. Nesse sentido, fica evidente que o acolhimento ao professor não é um elemento secundário, mas condição indispensável para que as práticas inclusivas ganhem materialidade no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Valorizar o professor significa oferecer-lhe formação consistente, tempo de planejamento, espaços de escuta, acompanhamento pedagógico e equipes de apoio que compartilhem responsabilidades. Significa reconhecer que a inclusão não depende apenas da presença da criança com deficiência na escola, mas de ambientes organizados, relações de qualidade e práticas pedagógicas construídas coletivamente. Assim, conclui-se que uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva só é possível quando o trabalho docente é compreendido em sua complexidade e quando o professor é acolhido como sujeito central do processo educativo. Cuidar da infância, portanto, implica cuidar também de quem educa, garantindo condições para que todos professores e crianças possam participar, aprender e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ligia Leão de. Professoras de educação infantil e saber docente. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10-11, p. 1-12, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23983>. Acesso em: 19 nov. 2025.

- BRASIL. 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- 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, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: [10.20396/rho.v9i33.8639555](https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- PESSIN, Erivelton; OLIVEIRA, Walter Pinto de; OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles. *A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no currículo da educação básica: desafios e estratégias pedagógicas*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Currículo e Ensino na Educação Básica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Cariacica, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/5670/TCC%20-%20A%20Inclus%C3%A3o%20de%20Estudantes%20com%20Necessidades.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- SANTOS, Geandra Claudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. *Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas*. Curitiba: Appris, 2020. E-book (Edição Kindle).
- SILVA, José Ricardo; APRENDI, Regina Aparecida Marques de Souza; AMARAL MELLO, Suely; LIMA, Vanilda Gonçalves de (Orgs.). Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 308 p.