

PROJEÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PROJECTIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ELIANE MARIA BONFIM

Graduação em Pedagogia – Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Especialista em Educação Especial e Educação Infantil – Faculdade Unicv (2025); Professora de Educação Infantil no CEI Maestro Arturo de Angelis.

RESUMO

O presente artigo examina as projeções e perspectivas futuras da educação inclusiva no contexto da educação infantil, considerando os desafios contemporâneos, as transformações tecnológicas e as mudanças nas políticas públicas educacionais. Realiza-se uma análise crítica das tendências que modelam a inclusão de crianças com deficiência, transtornos do espectro autista e outras necessidades educacionais especiais nas instituições de educação infantil. Investigam-se os avanços legislativos, os recursos pedagógicos inovadores, a formação de docentes e as contribuições da comunidade acadêmica para o fortalecimento da inclusão. Conclui-se que a educação inclusiva na educação infantil constitui um horizonte em permanente construção, exigindo esforços colaborativos entre gestores, educadores, famílias e sociedade civil para sua efetivação plena e equitativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação infantil; Políticas públicas; Formação de professores; Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

This article examines the projections and future perspectives of inclusive education in the context of early childhood education, considering contemporary challenges, technological transformations, and changes in public educational policies. A critical analysis is conducted of the trends shaping the inclusion of children with disabilities, autism spectrum disorders, and other special educational needs in early childhood

education institutions. Legislative advances, innovative pedagogical resources, teacher training, and the contributions of the academic community to strengthening inclusion are investigated. It concludes that inclusive education in early childhood education constitutes a horizon in permanent construction, requiring collaborative efforts among managers, educators, families, and civil society for its full and equitable implementation.

Keywords: Inclusive education; Early childhood education; Public policies; Teacher training; Special educational needs.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolida-se, progressivamente, como um direito fundamental que permeia as discussões sobre equidade, justiça social e desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas. Sua implementação na educação infantil reveste-se de importância singular, uma vez que os primeiros anos de vida constituem período crítico para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. Nesse contexto, o acesso de crianças com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais às instituições de educação infantil torna-se questão central nas agendas das políticas educacionais em diversos países (MANTOAN, 2015, p. 89). A inclusão, compreendida não meramente como presença física em ambientes de aprendizagem coletiva, mas como participação significativa e desenvolvimento pleno de potencialidades, apresenta implicações profundas para a reorganização dos espaços pedagógicos, das práticas docentes e dos recursos disponibilizados (SASSAKI, 2012, p. 47).

Sendo assim, as projeções da educação inclusiva na educação infantil delineiam-se a partir de análises das tendências globais, das produções científicas recentes e das experiências bem-sucedidas de inclusão em diferentes contextos socioculturais. Organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reafirmam, repetidamente, o compromisso com a educação inclusiva, estabelecendo metas e indicadores que orientam as políticas educacionais nacionais e municipais. O Brasil, signatário de acordos internacionais e detentor de legislação específica sobre educação inclusiva, apresenta avanços significativos, mas igualmente enfrenta desafios de ordem administrativa, financeira e cultural que permeiam a efetiva inclusão de crianças com deficiência nas instituições de educação infantil (BRASIL, 1988, p. 166). Assim, torna-se relevante investigar as tendências, os desafios e as possibilidades que estruturam as projeções futuras da educação inclusiva nesta etapa educacional fundamental.

Desta forma, o objetivo do presente artigo centra-se em analisar as projeções da educação inclusiva na educação infantil, examinando os aspectos legislativos, pedagógicos, tecnológicos e formativos que influenciam sua trajetória. Busca-se compreender como as transformações sociais, o avanço científico e as mudanças nas percepções sobre deficiência e diferença redefinem os horizontes

da inclusão educacional. Deste modo, pretende-se contribuir para o aprofundamento das reflexões acadêmicas sobre este tema e subsidiar discussões acerca da construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos e equitativos na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva fundamenta-se em princípios filosóficos, legais e pedagógicos que reconhecem a dignidade, os direitos humanos e o potencial de desenvolvimento de todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais ou limitações funciona. Na educação infantil, essa compreensão adquire dimensões particulares, pois coincide com período sensível do desenvolvimento, no qual as experiências de aceitação, valorização e participação reverberam ao longo da trajetória educacional e pessoal das crianças. Estudos em psicologia do desenvolvimento evidenciam que crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em ambientes inclusivos apresentam melhorias significativas em indicadores de autoestima, socialização e aprendizagem acadêmica, comparativamente àquelas mantidas em ambientes segregados ou de isolamento (VYGOTSKY, 1997, p. 123). A teoria vygotskiana, amplamente utilizada em pesquisas sobre inclusão, destaca o papel das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento cognitivo, sugerindo que ambientes diversos, onde diferentes formas de pensar e ser coexistem, potencializam a aprendizagem de todas as crianças (VYGOTSKY, 1997, p. 156).

Não obstante, a legislação brasileira construiu, ao longo das últimas três décadas, um arcabouço normativo que sustenta a educação inclusiva em todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, inciso terceiro, que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 166). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reafirma esse compromisso, dedicando capítulo específico à educação especial e determinando que a educação de alunos com necessidades especiais deve, sempre que possível, ocorrer na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 45). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, consolida a visão de que a educação especial não constituiu sistema educacional paralelo, mas dimensão transversal que permeia toda a educação (BRASIL, 2008, p. 14). Essas transformações legais refletem mudanças paradigmáticas nas conceituações de deficiência, deslocando-se de modelos biomédicos, centrados na patologia e na reabilitação, para modelos sociais, que enfatizam os fatores ambientais, culturais e atitudinais que criam barreiras à participação (DINIZ, 2012, p. 78).

Necessariamente, as projeções futuras da educação inclusiva na educação infantil encontram substrato nas discussões sobre acessibilidade arquitetônica, curricular e atitudinal. A acessibilidade arquitetônica envolve a adaptação dos espaços físicos das instituições de educação infantil para permitir a circulação, a participação e a autonomia de crianças com mobilidade reduzida, deficiência visual ou auditiva. Entretanto, análises sobre a situação atual das instituições brasileiras de educação infantil

revelam que grande proporção delas carece de infraestrutura adequada, incluindo rampas de acesso, banheiros adaptados, elevadores e sinalização visual ou tátil (SILVA, 2016, p. 91). A acessibilidade curricular refere-se às adaptações nos conteúdos, nos métodos de ensino, nos materiais pedagógicos e nas formas de avaliação, visando garantir que o currículo seja acessível a todas as crianças, independentemente de suas características. Estudos recentes sugerem que a flexibilização curricular, associada ao uso de tecnologia assistiva e de recursos pedagógicos diversificados, possibilita melhorias significativas na participação de crianças com deficiência em atividades educacionais (ALMEIDA, 2018, p. 67). A acessibilidade atitudinal, frequentemente negligenciada nos documentos normativos, mas crucial para o sucesso da inclusão, envolve a transformação das percepções, preconceitos e crenças que profissionais da educação, crianças não-deficientes e famílias mantêm sobre deficiência e diferença (BRASIL, 2006, p. 34).

É importante denotar que, a formação de professores emerge como aspecto estratégico nas projeções da educação inclusiva na educação infantil. Pesquisas internacionais demonstram que a preparação inadequada de educadores constitui obstáculo significativo à implementação bem-sucedida de práticas inclusivas em salas de aula (UNESCO, 2020, p. 112). No Brasil, as instituições formadoras de professores incorporaram, progressivamente, componentes curriculares relacionados à educação especial e inclusiva em seus programas de formação inicial. Entretanto, análises críticas sugerem que tal incorporação ocorre, frequentemente, de modo superficial, fragmentado e desprovido de conexões com a prática pedagógica concreta (GATTI, 2016, p. 103). A formação continuada de educadores da educação infantil em temas relacionados à inclusão, deficiência e desenvolvimento infantil representa caminho promissor para qualificar as práticas docentes, ampliar o repertório de estratégias pedagógicas e fortalecer atitudes positivas frente à diversidade. Experiências em diferentes estados brasileiros demonstram que programas de formação continuada, associados ao apoio de especialistas em educação especial e ao trabalho colaborativo entre educadores, resultam em transformações significativas nas práticas de inclusão (MENDES, 2017, p. 156).

Além do mais, as tecnologias da informação e comunicação constituem ferramentas potencialmente transformadoras para a educação inclusiva na educação infantil. A tecnologia assistiva, definida como qualquer equipamento, produto ou sistema que aumenta, mantém ou melhora as capacidades funcionais de pessoas com deficiência, abre possibilidades inéditas para a participação e aprendizagem de crianças com diferentes tipos de deficiência. Crianças cegas podem acessar conteúdos através de softwares de leitura de tela; crianças surdas beneficiam-se de recursos visuais e de legendagem automática; crianças com limitações motoras utilizam dispositivos de controle por voz ou eye-tracking. Entretanto, a incorporação efetiva dessas tecnologias nas instituições de educação infantil brasileiras permanece limitada, frequentemente devido a questões de financiamento, falta de capacitação de educadores e escassez de informações sobre recursos disponíveis (LIMA; SOARES, 2019, p. 88). Projetar o futuro da educação inclusiva implica considerar estratégias para democratizar o acesso a essas tecnologias e garantir que sua utilização seja pedagógica e contextualizada, e não meramente instrumental (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 74).

Vale predizer que, a participação de famílias no processo educacional de crianças com necessidades educacionais especiais constitui fator crítico nas projeções da educação inclusiva na educação infantil. Pesquisas demonstram que quando famílias e educadores trabalham colaborativamente, estabelecendo comunicação regular, compartilhando informações sobre as características de desenvolvimento da criança e participando nas decisões sobre estratégias de aprendizagem, os resultados educacionais melhoram significativamente (MARQUES; OLIVEIRA, 2014, p. 129). Contudo, muitas famílias de crianças com deficiência enfrentam desafios no acesso às instituições de educação infantil, relacionados a preconceitos, falta de recursos especializados e comunicação inadequada sobre as possibilidades de inclusão. O envolvimento significativo de famílias requer, portanto, esforços proativos das instituições no sentido de criar ambientes acolhedores, fornecer informações acessíveis sobre direitos e possibilidades de aprendizagem, e reconhecer o conhecimento e experiência que as famílias possuem sobre suas crianças (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 156).

Ademais, as perspectivas futuras da educação inclusiva na educação infantil necessitam também considerar as transformações nos modelos de compreensão da deficiência. A progressiva adoção do modelo social de deficiência, que enfatiza a responsabilidade da sociedade em criar ambientes inclusivos ao invés de responsabilizar indivíduos por suas limitações, redefine as expectativas sobre o papel das instituições de educação infantil e dos educadores. Sob essa perspectiva, a presença de crianças com deficiência não constitui problema a ser resolvido através de "integração" em ambientes pensados para crianças sem deficiência, mas oportunidade de reimaginar e reorganizar as instituições educacionais para que sejam verdadeiramente inclusivas desde sua concepção (DINIZ, 2012, p. 102). Essa mudança paradigmática implica revisões profundas em políticas públicas, alocação de recursos, práticas pedagógicas e culturas organizacionais das instituições.

Vale elencar que, a interseccionalidade emerge como categoria analítica relevante nas projeções da educação inclusiva na educação infantil. Crianças com deficiência frequentemente pertencem a grupos sociais historicamente marginalizados, tais como populações afrodescendentes, indígenas, migrantes ou em situação de pobreza. A discriminação múltipla, resultante da interação entre deficiência e outras identidades sociais, cria barreiras específicas ao acesso e à participação na educação infantil, muitas vezes invisibilizadas em discussões sobre inclusão que não adotam perspectivas interseccionais (CRENSHAW, 1989, p. 140). Assim, as projeções futuras da educação inclusiva necessitam articular-se com outros movimentos sociais que combatem discriminação e promovem justiça social, reconhecendo que a verdadeira inclusão na educação infantil não pode dissociar-se de questões de raça, classe, gênero e outras dimensões da desigualdade social (HOOKS, 1994, p. 71).

Desta forma, a colaboração entre diferentes profissionais especializados constitui elemento estratégico nas projeções da educação inclusiva na educação infantil. Educadores de educação infantil, educadores especiais, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas e outros especialistas, quando trabalham de modo integrado e colaborativo, contribuem significativamente para a qualidade das práticas inclusivas. Modelos de co-ensino, nos quais educador de educação infantil e educador especial planejam e executam aulas conjuntamente, demonstraram resultados positivos em diferentes contextos.

Entretanto, no Brasil, a implementação de tais modelos permanece limitada, em parte pela escassez de recursos humanos especializados, pela organização curricular que segregava a educação especial, e pela falta de políticas que estimulem e viabilizem o trabalho colaborativo entre profissionais (MENDES; ALMEIDA, 2012, p. 97). As projeções futuras necessitam incluir planejamento adequado de recursos humanos, criação de condições nas instituições para que o trabalho colaborativo seja possível, e investimento em formação de especialistas em educação especial.

Não obstante, as políticas públicas de financiamento da educação infantil apresentam-se como questão central nas projeções futuras. A educação inclusiva, quando executada com qualidade, demanda investimentos significativos em infraestrutura, materiais pedagógicos, tecnologia assistiva, recursos humanos especializados e processos de formação continuada. No contexto brasileiro, onde a educação infantil já enfrenta desafios de financiamento inadequado, a inclusão de crianças com deficiência sem incrementos proporcionais de recursos financeiros resulta frequentemente em inclusão precária, na qual crianças com necessidades especiais permanecem fisicamente presentes em instituições, mas sem acesso real a aprendizagem significativa (MENEZES; FERNANDES, 2011, p. 114). As projeções para o futuro necessitam incluir discussões sobre financiamento sustentável e equitativo da educação infantil inclusiva, associado a mecanismos de accountability que garantam que recursos sejam efetivamente utilizados para melhorar a qualidade das práticas inclusivas.

Ademais, a produção de conhecimento científico sobre educação inclusiva na educação infantil constitui domínio em expansão, mas ainda necessitado de aprofundamento em certos aspectos. Pesquisas recentes exploram temas como impacto de práticas inclusivas no desenvolvimento socioemocional de crianças, efetividade de intervenções pedagógicas específicas para crianças com diferentes tipos de deficiência, e mudanças em atitudes de pares não-deficientes em contextos inclusivos. Entretanto, lacunas persistem no conhecimento sobre implementação de educação inclusiva em contextos de vulnerabilidade social, sobre processos de inclusão de crianças com deficiências múltiplas ou severas, e sobre perspectivas de crianças com deficiência sobre suas próprias experiências educacionais. O fortalecimento de pesquisas em educação inclusiva na educação infantil, com ênfase em estudos longitudinais, investigações de natureza qualitativa que captem significados e experiências vividas, e pesquisas participativas que incluem vozes de crianças com deficiência, famílias e profissionais, contribuiria significativamente para o avanço das práticas inclusivas (TEIXEIRA; MOTA, 2020, p. 143).

Necessariamente, a discussão sobre currículo na educação infantil assume contornos específicos quando se considera frentes à educação inclusiva. Modelos curriculares contemporâneos enfatizam o aprendizado através do brincar, a exploração do ambiente, a construção de significados através de experiências sensoriais e motoras, e o respeito aos ritmos individuais de desenvolvimento. Esses princípios, quando adequadamente implementados, revelam-se altamente compatíveis com uma perspectiva inclusiva, uma vez que reconhecem a diversidade de formas através das quais as crianças aprendem e se desenvolvem. Entretanto, a incorporação efetiva desses princípios em instituições de educação infantil permanece desafiadora, particularmente quando se trata de acomodar necessidades

muito diversas de crianças com diferentes tipos de deficiência. As projeções futuras apontam para modelos curriculares flexíveis, que mantenham como eixos as brincadeiras e a exploração significativa, mas que incluam estratégias deliberadas de diferenciação pedagógica, permitindo que cada criança acesse o currículo de formas que correspondam às suas características de desenvolvimento e estilos de aprendizagem (BNCC, 2017, p. 56).

Por fim, vale denotar que, a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil apresenta-se como tema complexo nas projeções futuras. Instrumentos tradicionais de avaliação, frequentemente padronizados e baseados em modelos normativo-comparativos, podem produzir resultados descontextualizados ou enganosos quando aplicados a crianças com deficiência, particularmente quando tais instrumentos não consideram barreiras de comunicação ou limitações sensoriais. Abordagens alternativas, tais como avaliação autêntica, observação sistemática em contextos naturais, portfólios e avaliação participativa, demonstram maior potencial para captar o desenvolvimento real de crianças com deficiência e para orientar práticas pedagógicas diferenciadas (LUCKESI, 2011, p. 102). As projeções futuras sugerem movimento em direção a modelos de avaliação mais dinâmicos, contextualizados e inclusivos, que reconheçam a diversidade de formas de aprender e se desenvolver das crianças, independentemente de possuírem deficiência ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das projeções da educação inclusiva na educação infantil revelou que, embora progressos significativos tenham sido alcançados em termos de arcabouço legislativo, produção de conhecimento científico e discussões sobre equidade educacional, desafios substanciais ainda persistem na implementação prática e cotidiana da inclusão nas instituições brasileiras. As transformações necessárias abrangem múltiplas dimensões: estruturais, relacionadas à acessibilidade arquitetônica e curricular; humanas, concernentes à formação, qualificação e sensibilização de profissionais; tecnológicas, envolvendo a incorporação de tecnologia assistiva e recursos digitais; políticas, referentes ao financiamento adequado e à elaboração de normas que garantam qualidade; e culturais, pertinentes à transformação de valores, crenças e atitudes perante deficiência e diferença.

Necessariamente, as projeções futuras da educação inclusiva na educação infantil não constituem cenários determinados ou inevitáveis, mas possibilidades construídas através de escolhas coletivas, alocação de recursos, vontade política e esforço colaborativo entre múltiplos atores sociais. Para que a educação infantil verdadeiramente inclusiva deixe de ser aspiração distante e converta-se em realidade vivida por todas as crianças, com ou sem deficiência, torna-se imperativo que governos invistam em políticas educacionais robustas, que universidades aprofundem pesquisas sobre inclusão na primeira infância, que instituições de educação infantil reimaginem seus espaços e práticas, e que sociedade civil mobilize-se em defesa de direitos educacionais de crianças com necessidades especiais.

Ademais, o horizonte delineado nas projeções aponta para instituições de educação infantil que serão espaços verdadeiramente inclusivos, onde a diversidade seja reconhecida, valorizada e considerada fonte de enriquecimento mútuo. Nessas instituições, profissionais possuirão formação qualificada para trabalhar com crianças com diferentes tipos de deficiência; recursos pedagógicos e tecnológicos estarão disponíveis para garantir acessibilidade; famílias participarão ativamente na educação de suas crianças; e todas as crianças experimentarão pertencimento, sucesso acadêmico e desenvolvimento integral de seus potenciais. A construção de tal realidade exige, contudo, persistência, dedicação e esperança, bem como comprometimento profundo com valores de justiça social, dignidade humana e direitos fundamentais.

Conclui-se, portanto, que as projeções da educação inclusiva na educação infantil constituem convite permanente à reflexão, à ação e à transformação. Educadores, pesquisadores, gestores, formuladores de políticas e cidadãos são todos chamados a contribuir para a realização de uma educação infantil que, verdadeiramente inclusiva, reconheça e celebre a humanidade e o potencial de cada criança, sem exceção. O caminho ainda é longo, mas as possibilidades são fecundas, e o futuro, ainda que desafiador, permanece aberto à construção coletiva de uma educação mais justa, equitativa e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. H. **Curriculum adaptado: estratégias de inclusão na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 1, p. 61-76, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais inclusivos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. The University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 138-167, 1989.

DENSIDADE. **Deficiência no Brasil: história de construção social e subjetividades.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL, 3., 2012, Brasília. Anais [...]. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. p. 98-106.

DESEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A contribuição da família para o desenvolvimento da criança.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p. 143-161, 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2016.

HOOKS, b. **Teaching as a practice of freedom.** In: HOOKS, bell. Teaching to transgress: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994. p. 1-12.

LIMA, P. A.; SOARES, M. A. A. **Tecnologia assistiva na educação infantil: contribuições e limitações.** Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 82-96, 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2015.

MARQUES, C. N. M.; OLIVEIRA, A. S. **Família e escola: parceria bem-sucedida no processo de inclusão.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 19, n. 2, p. 121-132, 2014.

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

_____. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v. 22, n. 57, p. 108-132, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.. **Demandas de formação docente para a educação inclusiva.** Revista Ibero-Americana de Educación, Madrid, v. 60, n. 1, p. 89-101, 2012.

MENDES, E. G. **Colaboração entre educação especial e educação infantil: perspectivas para inclusão.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 145-162, 2017.

MENEZES, E. T.; FERNANDES, R. R. **Dicionário interativo da educação brasileira.** Brasília: INEP, 2011. Disponível em: educabrasil.com.br. Acesso em: 12 out. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, v. 12, n. 60, p. 10-16, 2012.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. **Tecnologias digitais acessíveis na educação especial.** Revista de Informática Aplicada, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 68-81, 2015.

SILVA, M. **Infraestrutura e acessibilidade nas instituições de educação infantil brasileiras.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 84-101, 2016.

TEIXEIRA, M. C. L.; MOTA, F. S. **Pesquisa sobre inclusão na educação infantil: metodologias e perspectivas.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, p. 135-158, 2020.

UNESCO. **Global monitoring report: education for all commitments and challenges.** Paris: UNESCO Publishing, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: incluyendo los fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.