ReGeo
ISSN: 2177-3246

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: DUAS EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS CAPIXABAS

INCLUSIVE PRACTICES IN FULL-TIME EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TWO EXPERIENCES IN PUBLIC SCHOOLS IN ESPÍRITO SANTO

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL EN TIEMPO COMPLETO: DOS EXPERIENCIAS EN ESCUELAS PÚBLICAS CAPIXABAS

https://doi.org/10.56238/revgeov17n8-235

Data de submissão: 12/07/2026 **Data de publicação:** 26/08/2026

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto
Pós-doutora em Educação
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
E-mail: sumika.freitas@gmail.com

Simone Lima de Freitas Venturini
Mestre em Ciências e Tecnologia da Educação Emergente
Instituição: Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)
E-mail: simoneflv03@gmail.com

RESUMO

Este artigo sistematiza e analisa duas experiências pedagógicas inclusivas desenvolvidas em instituições públicas de Educação Infantil em tempo integral no Espírito Santo. A primeira, realizada em Afonso Cláudio/ES, envolveu uma turma de 18 crianças do 1º e do 2º período, incluindo duas crianças com Transtorno do Espectro Autista, e priorizou a construção de relações pautadas na diversidade, no respeito e no pertencimento. A segunda, denominada Jardim da Cecília, foi desenvolvida no CMEITI Cecília Meireles, em Vitória/ES, articulando literatura infantil, múltiplas linguagens, cultura capixaba, natureza e educação socioambiental. O objetivo é analisar de que modo o planejamento intencional, a mediação docente e a diversificação das experiências podem ampliar a participação, a aprendizagem, o pertencimento e a integralidade da criança. A discussão fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e no Desenho Universal para a Aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de uma sistematização qualitativa de experiências, construída a partir de projetos, planejamentos, registros pedagógicos, documentações pedagógicas e materiais de apresentação. A análise organiza-se em quatro eixos: acesso aos conhecimentos e bens culturais; mediação e interação; múltiplas formas de participação e expressão; e avaliação/documentação pedagógica. Os registros indicam ampliação das interações, maior participação nas propostas coletivas e valorização das diferenças. Conclui-se que a educação em tempo integral favorece práticas inclusivas quando organiza tempos, espaços, relações, cuidado, brincadeira e conhecimento em torno da integralidade da criança, e não como simples extensão da permanência institucional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Tempo Integral. Vigotski. Desenho Universal para a Aprendizagem.

ABSTRACT

This article systematizes and analyzes two inclusive pedagogical experiences developed in public full-time Early Childhood Education institutions in the state of Espírito Santo, Brazil. The first experience, carried out in Afonso Cláudio, involved a group of 18 preschool children, including two children with

Autism Spectrum Disorder, and focused on diversity, respect and belonging. The second, called Jardim da Cecília, was developed at CMEITI Cecília Meireles, in Vitória, connecting children's literature, multiple languages, local culture, nature and socio-environmental education. The aim is to analyze how intentional planning, teacher mediation and diversified experiences can expand participation, learning, belonging and the child's holistic development. The discussion is grounded in Historical-Critical Pedagogy, Vygotsky's cultural-historical perspective and Universal Design for Learning. Methodologically, this is a qualitative systematization based on projects, lesson plans, pedagogical records and presentation materials. The analysis is organized into four axes: access to knowledge and cultural heritage; mediation and interaction; multiple forms of participation and expression; and assessment/pedagogical documentation. The records indicate broader interactions, greater participation in collective activities and appreciation of differences. The study concludes that full-time education can foster inclusive practices when it organizes time, spaces, relationships, care, play and knowledge around the child's integral development, rather than merely extending institutional attendance.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusive Education. Full-time Education. Vygotsky. Universal Design for Learning.

RESUMEN

Este artículo sistematiza y analiza dos experiencias pedagógicas inclusivas desarrolladas en instituciones públicas de Educación Infantil a tiempo completo en Espírito Santo. La primera, realizada en Afonso Cláudio/ES, involucró una clase de 18 niños de 1er y 2do período, incluyendo dos niños con Trastorno del Espectro Autista, y priorizó la construcción de relaciones basadas en la diversidad, el respeto y la pertenencia. La segunda, denominada Jardín de Cecilia, fue desarrollada en el CMEITI Cecília Meireles, en Vitória/ES, articulando literatura infantil, múltiples lenguajes, cultura capixaba, naturaleza y educación socioambiental. El objetivo es analizar de qué manera la planificación intencional, la mediación docente y la diversificación de las experiencias pueden ampliar la participación, el aprendizaje, la pertenencia y la integralidad del niño. La discusión se fundamenta en la Pedagogía Histórico-Crítica, en la perspectiva histórico-cultural de Vigotski y en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Metodológicamente, se trata de una sistematización cualitativa de experiencias, construida a partir de proyectos, planificaciones, registros pedagógicos, documentaciones pedagógicas y materiales de presentación. El análisis se organiza en cuatro ejes: acceso a los conocimientos y bienes culturales; mediación e interacción; múltiples formas de participación y expresión; y evaluación/documentación pedagógica. Los registros indican ampliación de las interacciones, mayor participación en las propuestas colectivas y valorización de las diferencias. Se concluye que la educación a tiempo completo favorece prácticas inclusivas cuando organiza tiempos, espacios, relaciones, cuidado, juego y conocimiento en torno a la integralidad del niño, y no como simple extensión de la permanencia institucional.

Palabras clave: Educación Infantil. Educación Inclusiva. Tiempo Completo. Vigotski. Diseño Universal para el Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação de uma Educação Infantil inclusiva exige mais do que a matrícula das crianças público da Educação Especial nas instituições comuns. À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, essa consolidação requer práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito histórico e de direitos e que articulem cuidado, educação, interações, brincadeira, espaços, tempos, materiais, linguagens e processos de escuta. Desse modo, todas as crianças podem participar das experiências, estabelecer relações, expressar-se e apropriar-se dos bens culturais disponibilizados pela escola (Brasil, 2009).

Nas instituições de Educação Infantil em tempo integral, esse compromisso assume especial relevância quando o currículo organiza o cotidiano em torno da integralidade da criança. A educação em tempo integral não se reduz à distribuição de atividades ao longo de uma rotina mais extensa; envolve a articulação entre cuidado, educação, brincadeira, interação, cultura, conhecimento, descanso, alimentação, acolhimento e participação. Quando concebida apenas como ocupação do tempo ou como fragmentação entre momentos pedagógicos e momentos de cuidado, pode intensificar barreiras e reduzir as possibilidades de pertencimento. Por isso, sua qualidade depende da construção de um currículo integrado e articulado à formação integral da criança.

Este artigo reúne duas experiências desenvolvidas em escolas públicas de Educação Infantil em tempo integral no Espírito Santo. A primeira, intitulada Educação Infantil inclusiva: construindo caminhos de diversidade, respeito e pertencimento, ocorreu em Afonso Cláudio/ES, com 18 crianças do 1º e do 2º período, incluindo duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A segunda, Jardim da Cecília, foi desenvolvida no CMEITI Cecília Meireles, em Vitória/ES, com 200 crianças, das quais 23 são público da Educação Especial, articulando a obra de Cecília Meireles, literatura infantil, arte, cultura capixaba, natureza, múltiplas linguagens e educação socioambiental.

Embora possuam contextos e ênfases próprios, as duas experiências convergem na defesa da criança como sujeito histórico, cultural e de direitos; na centralidade das interações e da brincadeira; na mediação intencional dos professores; e na organização de diferentes possibilidades de participação e expressão. A análise aproxima esses elementos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O objetivo geral é analisar como práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil em tempo integral podem ampliar a participação, a aprendizagem, o pertencimento e a integralidade de todas as crianças. Especificamente, busca-se: sistematizar os percursos das duas experiências; identificar estratégias de mediação e acessibilidade curricular; compreender as

contribuições das múltiplas linguagens para a inclusão; e discutir a avaliação e a documentação pedagógica como instrumentos de acompanhamento e replanejamento.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL, TEMPO INTEGRAL E INCLUSÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e produz cultura (Brasil, 2009). Essa concepção afasta a Educação Infantil de modelos assistencialistas, preparatórios ou escolarizantes e sustenta um currículo organizado por experiências significativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, a imersão nas diferentes linguagens, a convivência com a diversidade, a exploração da natureza, da cultura e das relações sociais (Brasil, 2009). Para as crianças público da Educação Especial, essa orientação implica participação no currículo comum, com os apoios, recursos e mediações necessários. Atividades paralelas, repetitivas ou desconectadas do grupo podem produzir presença sem pertencimento e reduzir as expectativas acerca das possibilidades infantis.

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão asseguram o direito à educação e a um sistema educacional inclusivo (Brasil, 1988, 1996, 2015). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a transversalidade da Educação Especial e a necessidade de eliminar barreiras à participação e à aprendizagem (Brasil, 2008). Esses marcos convocam as instituições a revisar práticas, concepções e condições de acessibilidade.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, reafirma a matrícula das crianças público da Educação Especial nas classes comuns, o Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ou suplementar, a acessibilidade, a articulação intersetorial e a eliminação de barreiras como compromissos do sistema educacional (Brasil, 2025). No contexto da Educação Infantil, essa orientação fortalece a responsabilidade das instituições em planejar ambientes, tempos, materiais, linguagens e mediações que assegurem participação efetiva desde os primeiros anos, evitando práticas segregadoras ou paralelas ao currículo comum.

Na educação em tempo integral, a inclusão precisa atravessar todos os momentos do cotidiano: acolhimento, alimentação, higiene, descanso, brincadeiras, leitura, experiências artísticas, exploração

da natureza e circulação pelos espaços da cidade. Não se trata de acrescentar atividades especializadas a uma rotina previamente estabelecida, mas de planejar o cotidiano desde o início, considerando a variabilidade das crianças, suas formas de participação e suas necessidades de apoio. Assim, a integralidade da criança adquire sentido educativo quando se traduz em continuidade, vínculos, escuta, cuidado e oportunidades diversificadas de participação.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DIREITO AOS BENS CULTURAIS

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani, compreende a educação como mediação no interior da prática social e atribui à escola a função de socializar os conhecimentos historicamente produzidos. Na Educação Infantil, essa defesa não significa antecipar conteúdos e métodos do Ensino Fundamental. Significa reconhecer que literatura, artes, ciência, natureza, música, cultura popular e patrimônio local constituem bens culturais aos quais todas as crianças têm direito.

Saviani (2013) sistematiza o trabalho pedagógico em cinco momentos articulados: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esses momentos não devem ser convertidos em etapas rígidas para as crianças pequenas; antes, podem orientar o professor na leitura da prática social, na identificação das questões que emergem das experiências infantis, na seleção de conhecimentos e mediações e na produção de novas formas de compreender e atuar no mundo.

Nas experiências analisadas, a PHC sustenta a intencionalidade do planejamento. O respeito às diferenças não é tratado apenas como atitude espontânea, mas como dimensão da formação humana vivida em narrativas, brincadeiras e relações. No projeto Jardim da Cecília, a literatura, a cultura capixaba e os conhecimentos socioambientais ampliam o repertório das crianças e possibilitam problematizar as relações entre sociedade, cultura e natureza.

3.2 VIGOTSKI: MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano constitui-se nas relações sociais e na apropriação da cultura. Vigotski (2007) demonstra que as funções psicológicas superiores se formam inicialmente no plano social e, posteriormente, são internalizadas. A aprendizagem adequadamente organizada impulsiona o desenvolvimento, conferindo ao ensino e à mediação pedagógica um papel ativo.

A zona de desenvolvimento proximal permite superar avaliações centradas apenas naquilo que a criança realiza de maneira independente. Importa compreender o que ela consegue fazer com a

colaboração de adultos, de outras crianças e de instrumentos culturais. Essa perspectiva desloca o olhar das limitações cristalizadas para as possibilidades que se constroem nas relações e nos apoios disponibilizados.

A brincadeira, a literatura, a oralidade, o desenho, a música, o movimento, os elementos naturais e os espaços da cidade funcionam como instrumentos de mediação. Nas duas experiências, a participação das crianças não depende apenas de características individuais; é favorecida pela organização dos ambientes, pela atuação docente, pela interação com os pares e pela diversidade de linguagens presentes no currículo.

3.3 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O Desenho Universal para a Aprendizagem parte do reconhecimento de que a variabilidade é constitutiva de qualquer grupo. Em vez de planejar para uma criança considerada padrão e realizar adaptações posteriores, o DUA propõe antecipar barreiras e organizar alternativas de participação desde a concepção da proposta (CAST, 2018; Meyer; Rose; Gordon, 2014).

O DUA organiza-se em três princípios: múltiplos meios de engajamento; múltiplos meios de representação; e múltiplos meios de ação e expressão. Na Educação Infantil, esses princípios dialogam com um currículo marcado pelas múltiplas linguagens. Histórias, imagens, objetos, gestos, sons, movimentos, materiais naturais, brincadeiras e tecnologias podem favorecer diferentes formas de aproximação e comunicação (CAST, 2018).

A diversidade de recursos, entretanto, não garante por si mesma uma prática inclusiva. É necessário que os materiais estejam vinculados a objetivos formativos relevantes e que todas as crianças participem de experiências comuns. Neste artigo, a PHC orienta as finalidades e os conhecimentos; a perspectiva histórico-cultural fundamenta a mediação; e o DUA contribui para planejar acessibilidade e diferentes possibilidades de engajamento e expressão.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como sistematização de duas experiências pedagógicas. A pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos educativos em seus contextos, valorizando processos, relações e significados produzidos pelos participantes (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009).

O corpus foi constituído pelo projeto de turma Jardim da Cecília, pelo material de apresentação da experiência Diversidade, respeito e pertencimento, pelos planejamentos e pelos registros pedagógicos produzidos durante o desenvolvimento das propostas. Foram considerados contexto,

participantes, objetivos, práticas, recursos, formas de participação, mediações docentes, acompanhamento e resultados descritos pelas professoras.

A análise organizou-se em quatro eixos: a) acesso aos conhecimentos e bens culturais; b) mediação, interação e pertencimento; c) múltiplas formas de engajamento, representação e expressão; e d) avaliação e documentação pedagógica. A sistematização não pretende estabelecer relações causais nem generalizar os resultados, mas tornar visíveis princípios, escolhas e aprendizagens profissionais que podem contribuir com outras instituições.

Os registros envolvendo crianças devem ser utilizados com observância dos procedimentos éticos, preservação das identidades e autorização para uso de imagens e produções. Neste artigo, a discussão concentra-se nos processos pedagógicos e não identifica individualmente as crianças participantes.

Quadro 1. Síntese das experiências

Experiência	Contexto	Eixos pedagógicos	Registros
Diversidade, respeito e pertencimento	Escola de tempo integral; Afonso Cláudio/ES; 18 crianças; duas com TEA	Literatura, brincadeira, arte, interação e convivência	Observações e apresentação da experiência
Jardim da Cecília	CMEITI Cecília Meireles; Vitória/ES; projeto iniciado em 2025 e ampliado em 2026	Literatura, cultura capixaba, natureza, múltiplas linguagens e educação socioambiental	Projeto de turma e documentação pedagógica

Fonte: elaboração das autoras com base nos registros das experiências (2025–2026).

5 DUAS EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

5.1 DIVERSIDADE, RESPEITO E PERTENCIMENTO

A experiência foi desenvolvida em uma escola pública de tempo integral de Afonso Cláudio/ES, em uma turma composta por 18 crianças do 1º e do 2º período, incluindo duas crianças com TEA. O objetivo consistiu em fortalecer uma cultura inclusiva, promover o respeito às diferenças e ampliar o sentimento de pertencimento e a convivência entre crianças com e sem deficiência.

O planejamento interdisciplinar articulou literatura infantil, atividades artísticas, brincadeiras e momentos de interação e participação coletiva. A mediação intencional dos professores buscou assegurar oportunidades equitativas de envolvimento, sem separar as crianças com TEA das propostas desenvolvidas com o grupo. Nesse percurso, ludicidade, acolhimento, respeito e cooperação constituíram princípios orientadores do cotidiano.

No cotidiano das experiências, as práticas pedagógicas inclusivas envolveram antecipação da rotina com linguagem acessível, organização de pequenos grupos, uso de histórias, músicas, imagens, objetos concretos e materiais naturais, mediação das interações entre pares, flexibilização das formas de participação e registro das diferentes manifestações infantis. Essas práticas não foram concebidas

como adaptações isoladas para determinadas crianças, mas como escolhas de planejamento capazes de favorecer a participação de todo o grupo em experiências comuns.

Os registros apontam elevado envolvimento nas propostas, ampliação das interações sociais, fortalecimento das relações de amizade e maior compreensão sobre a importância do respeito às diferenças. Em relação às crianças com TEA, foram observadas maior participação em atividades coletivas e ampliação das oportunidades de interação com os pares. Esses registros constituem indícios qualitativos associados às condições pedagógicas criadas, e não medidas isoladas de desempenho.

A experiência demonstra que a participação não deve ser atribuída exclusivamente às habilidades individuais da criança. A acessibilidade das propostas, a previsibilidade da rotina, a pluralidade das linguagens, a atuação dos professores e a convivência com os pares interferem diretamente nas possibilidades de engajamento. A inclusão beneficia toda a turma porque amplia repertórios de convivência, cooperação e reconhecimento das diferenças.

5.2 JARDIM DA CECÍLIA: LITERATURA, NATUREZA E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

O Jardim da Cecília integra o projeto institucional Arte e Cultura em toda parte, desenvolvido no CMEITI Cecília Meireles, em Vitória/ES. Concebido em 2025 e ampliado em 2026 com a proposta Leilão de Jardim, o projeto relaciona literatura infantil, cultura, arte, natureza, sustentabilidade e participação das crianças nos espaços da horta, do jardim sensorial, do jardim terapêutico e do quintal brincante.

A vida e a obra de Cecília Meireles constituem o eixo literário. Textos como “O menino azul”, “ Borboletas Brancas”, “A Flor Amarela” e “Leilão de jardim” mobilizam imaginação, oralidade, música, movimento, desenho e investigação da natureza. O projeto também aproxima as crianças da literatura capixaba, das paneleiras de Goiabeiras, dos manguezais, do mar e dos espaços culturais de Vitória, conectando o território vivido a conhecimentos mais amplos.

As propostas incluem rodas de conversa, leituras, jogos, brincadeiras, experiências sensoriais, uso de materiais naturais e não estruturados, revitalização dos jardins e da horta, estudos dos biomas brasileiros, visitas pedagógicas e confecção de estandartes com desenhos e registros infantis sobre o cuidado com a natureza e os animais. Flores, folhas, sementes, terra, areia, madeira, tintas, tecidos, músicas, imagens e vídeos ampliam as formas de perceber, experimentar e comunicar.

A perspectiva inclusiva do projeto encontra-se na possibilidade de todas as crianças participarem de experiências comuns por diferentes caminhos. A literatura pode ser ouvida, dramatizada, cantada, desenhada ou reconstruída corporalmente; a natureza pode ser percebida por

cheiros, texturas, sons, cores e movimentos. Essas alternativas aproximam-se do DUA e tornam o currículo mais acessível sem fragmentar o grupo.

A educação socioambiental é compreendida para além de orientações comportamentais individuais, pois envolve processos formativos capazes de problematizar as relações entre sociedade, cultura e natureza. Nessa direção, Guimarães (2004) compreende a formação de educadores ambientais como dimensão necessária à construção de práticas críticas e transformadoras. No projeto, essa perspectiva favorece o pertencimento ao território, o reconhecimento da cultura local e a compreensão das relações entre seres humanos e natureza. A PHC contribui para problematizar tais relações; Vigotski permite compreender a linguagem e os símbolos culturais como mediadores; e o DUA orienta a pluralidade das formas de participação.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

As duas experiências mostram que a Educação Infantil inclusiva se constrói na articulação entre proposta curricular, mediação pedagógica e acessibilidade. Embora uma proposta enfatize a convivência e a outra se organize a partir da literatura e da educação socioambiental, ambas reconhecem que pertencimento e aprendizagem são dimensões indissociáveis.

O primeiro ponto de convergência é o acesso aos bens culturais. Literatura, arte, natureza, brincadeiras e manifestações locais não aparecem como recursos secundários, mas como conteúdos da formação das crianças. Essa compreensão aproxima-se da PHC ao afirmar que todas têm direito ao patrimônio cultural, inclusive aquelas que, em razão de diagnósticos ou expectativas limitadas, frequentemente recebem atividades reduzidas.

O segundo ponto é a centralidade da mediação. A participação das crianças com TEA foi favorecida por intervenções intencionais, organização do ambiente e convivência com os pares. No Jardim da Cecília, poemas, jardins, materiais naturais e símbolos culturais medeiam investigações e produções infantis. Em diálogo com Vigotski, as possibilidades de desenvolvimento são compreendidas como construídas nas relações, e não como capacidades fixas existentes previamente em cada criança.

O terceiro ponto é a pluralidade de linguagens. Oralidade, literatura, desenho, música, movimento, dramatização, brincadeira e exploração sensorial ampliam as maneiras de acessar e expressar conhecimentos. Essa diversificação converge com o DUA quando é planejada antecipadamente e vinculada a objetivos comuns, reconhecendo o desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar (Zerbato; Mendes, 2018). Não se trata de preparar

uma atividade distinta para cada criança, mas de criar uma proposta suficientemente flexível para acolher diferentes formas de participação.

O quarto ponto é a concepção de avaliação. Nas DCNEIs, a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Fotografias, falas, desenhos, portfólios, observações e produções coletivas constituem documentação pedagógica quando permitem compreender processos de participação, interação, autonomia, criação e aprendizagem. Conforme Oliveira-Formosinho (2007, 2016) e Fochi (2018), documentar envolve observar, interpretar, compartilhar e replanejar, transformando os registros em instrumentos de reflexão docente.

A especificidade da educação em tempo integral atravessa esses quatro pontos. Quando orientada pela integralidade da criança, ela favorece a integração entre experiências, a circulação por diferentes espaços, o fortalecimento dos vínculos e o aprofundamento das investigações. Contudo, essas possibilidades dependem de planejamento articulado entre profissionais e da superação da divisão rígida entre momentos considerados pedagógicos e momentos de cuidado.

Entre os limites desta sistematização, destaca-se o caráter predominantemente descritivo dos registros e a diferença de detalhamento entre as experiências. Não se pretende atribuir causalidade direta às estratégias nem generalizar os resultados. Ainda assim, a análise permite explicitar escolhas pedagógicas, identificar eixos comuns e formular questões para o acompanhamento futuro, especialmente sobre as vozes das crianças, os modos de participação e a colaboração entre profissionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das duas experiências evidencia que as práticas inclusivas na Educação Infantil em tempo integral dependem de um currículo concebido, conforme as DCNEIs, como conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Nessa perspectiva, cuidado, educação, brincadeira, interações, múltiplas linguagens e participação constituem dimensões indissociáveis da integralidade da criança. A educação em tempo integral adquire sentido quando possibilita construir vínculos, ampliar experiências e participar da cultura por diferentes caminhos.

A PHC contribui para afirmar o direito de todas as crianças aos bens culturais e para preservar a intencionalidade do ensino. A perspectiva histórico-cultural evidencia a centralidade das interações e das mediações na aprendizagem e no desenvolvimento. O DUA oferece princípios para antecipar barreiras e diversificar formas de engajamento, representação, ação e expressão.

Na experiência de Afonso Cláudio, o planejamento coletivo, a ludicidade e a mediação favoreceram a convivência e a participação das crianças com TEA nas propostas comuns. No Jardim da Cecília, literatura, cultura capixaba, natureza e múltiplas linguagens constituíram um currículo vivo, sensorial e investigativo. Em ambas, a inclusão foi compreendida como princípio organizador do cotidiano e não como ação isolada destinada somente às crianças público da Educação Especial.

Conclui-se que pertencer significa participar, ser escutado, estabelecer relações, acessar conhecimentos e encontrar formas legítimas de expressão. Para isso, as instituições precisam investir em planejamento colaborativo, documentação pedagógica, formação continuada e análise permanente das barreiras existentes. A Educação Infantil inclusiva concretiza-se quando cada criança é reconhecida como sujeito capaz de brincar, aprender, criar e contribuir para a vida coletiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

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

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for Learning: theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na pedagogia-em-participação. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016. p. 17-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.