

CRIANÇAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO ProLEEI MARANHÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*BLACK CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF THE
ProLEEI MARANHÃO PROGRAM TO TEACHER TRAINING*

Maria do Carmo Alves da Cruz

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5658169510299963>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7928-1284>

E-mail: maria.cac@ufma.br

Patrícia Costa Ataíde

Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e História Cultural,

pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3445508548478348>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4922-6655>

E-mail: patricia.ataide@ufma.br

Resumo: O presente artigo reflete sobre as contribuições do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) para a formação docente, considerando a interseccionalidade entre raça e deficiência nas práticas de cultura escrita com crianças negras. Trata-se de pesquisa qualitativa e documental, fundamentada nas diretrizes das Relações Étnico-Raciais, da Educação Especial inclusiva e da interseccionalidade. Como instrumentos de análise, utilizaram-se a Coletânea de Instrumentos do ProLEEI Maranhão, as Sequências Didáticas e as Orientações para os Estudos Dirigidos destinados a formadoras e formadores, além de materiais formativos do programa. Os resultados evidenciam que a metodologia em cascata, estruturada por estudos dirigidos, devolutivas no AVAMEC Interativo e encontros formativos, constitui espaço privilegiado para problematizar o racismo e o capacitismo, promovendo práticas inclusivas e antirracistas. Conclui-se que o ProLEEI fortalece a formação continuada ao orientar práticas pedagógicas pela equidade, diversidade e garantia do direito à aprendizagem, consolidando uma Educação Infantil democrática e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação Infantil; ProLEEI Maranhão; formação de professores; educação antirracista; educação inclusiva.

Abstract: This article reflects on the contributions of the Reading and Writing in Early Childhood Education Program (ProLEEI) to teacher education, considering the intersectionality of race and disability in written culture practices with Black children. This is a qualitative and documentary study, grounded in the principles of Ethnic-Racial Relations, inclusive Special Education, and intersectionality. The analytical tools used included the ProLEEI Maranhão Instrument Compendium, the Teaching Sequences, and the Guidelines for Directed Studies intended for teacher educators, in addition to the program's training materials. The results show that the cascade methodology—structured around guided studies, feedback sessions on AVAMEC Interativo, and training sessions—provides a prime setting for addressing racism and ableism, thereby promoting inclusive and anti-racist practices. It is concluded that ProLEEI strengthens continuing education by guiding pedagogical practices toward equity, diversity, and the guarantee of the right to learning, thereby consolidating a democratic and socially grounded Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; ProLEEI Maranhão; teacher training; anti-racist education; inclusive education.

Introdução

Durante muito tempo, imperou sobre a Educação Infantil a ideia de espaço de agrupamento de crianças baseado unicamente no cuidado, destituído de finalidade pedagógica. Entretanto, nessa etapa, o cuidar e o educar são indissociáveis, e as ações envolvidas nesse processo devem ser planejadas e seguir as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento estabelece que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral das crianças por meio dos eixos estruturantes — interações e brincadeiras —, além dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

Ainda segundo o documento, as vivências e os conteúdos da Educação Infantil são organizados a partir dos campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Ao pensarmos em Educação Infantil, é natural imaginarmos crianças nos espaços da creche ou da pré-escola participando de vivências em que a ludicidade, a convivência, a participação, a expressão e o conhecimento de si estejam presentes no cotidiano. Isso porque essa é a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, um período crucial para o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, destaca-se o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), política pública vinculada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). O programa tem como finalidade fortalecer a formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil, promovendo reflexões e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita em uma perspectiva de garantia dos direitos das crianças. Fundamentado na concepção da criança como sujeito histórico, social e de direitos, o programa compreende as práticas de cultura escrita como experiências que devem ser vivenciadas de forma significativa, lúdica, inclusiva e articulada às interações e brincadeiras, respeitando as múltiplas infâncias e a diversidade presente nos contextos educativos (Brasil, 2025).

No estado do Maranhão, o ProLEEI tem mobilizado processos formativos que incentivam professoras e professores a problematizar as desigualdades que atravessam o cotidiano da Educação Infantil, favorecendo discussões sobre educação inclusiva, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Nesse sentido, o programa constitui um espaço privilegiado para refletir sobre como as práticas de cultura escrita podem contribuir para o enfrentamento do racismo e do capacitismo desde a primeira infância.

Contudo, ao nos posicionarmos de maneira mais crítica e reflexiva nas salas de referência da Educação Infantil, é possível observar que nem todas as crianças vivenciam essa etapa da Educação Básica com as mesmas oportunidades de brincar, interagir, comunicar-se, conhecer-se e aprender. Por isso, questiona-se: como o ProLEEI Maranhão tem contribuído para a formação de professoras e professores no que se refere à compreensão da interseccionalidade entre racismo e capacitismo no cotidiano da Educação Infantil?

Buscando responder a essa questão orientadora, o objetivo é refletir acerca das contribuições do ProLEEI Maranhão para a formação de professoras e professores da Educação Infantil, considerando a interseccionalidade entre raça e deficiência nas práticas de cultura escrita desenvolvidas com as crianças.

Assim, recorre-se ao conceito de interseccionalidade como categoria analítica para compreender as múltiplas desigualdades que atravessam as experiências das crianças negras com deficiência na Educação Infantil. Essa perspectiva permite evidenciar que os processos de exclusão não decorrem de um único marcador social, mas da interação entre diferentes sistemas de poder e opressão, como o racismo, o capacitismo, o sexismo e as desigualdades de classe. Conforme destacam Collins e Bilge (2020), a interseccionalidade possibilita analisar como esses sistemas se articulam, produzindo formas específicas de discriminação e desigualdade que afetam determinados grupos de maneira mais intensa.

O conceito foi sistematizado pela jurista e feminista negra Kimberlé Crenshaw no final da década de 1980, ao demonstrar que diferentes formas de opressão não atuam de maneira isolada, mas se entrecruzam e produzem experiências singulares de vulnerabilização. Nessa perspectiva, raça, deficiência, gênero e outros marcadores sociais constituem dimensões indissociáveis das

relações sociais, cujos efeitos não podem ser compreendidos de forma fragmentada, uma vez que operam simultaneamente na produção das desigualdades.

No contexto da Educação Infantil, essa abordagem torna-se especialmente relevante para compreender as experiências vividas pelas crianças negras com deficiência, que frequentemente enfrentam barreiras decorrentes da combinação entre o racismo estrutural e o capacitismo. Essas barreiras podem limitar o acesso, a participação, as interações sociais e as oportunidades de aprendizagem, especialmente nas práticas de cultura escrita, comprometendo o pleno desenvolvimento e o exercício de seus direitos educacionais.

Assim, reconhecer a interseccionalidade como fundamento das práticas pedagógicas implica romper com perspectivas homogeneizadoras que invisibilizam as especificidades dessas infâncias. Nesse processo, a formação continuada promovida pelo ProLEEI assume papel estratégico ao fomentar práticas de cultura escrita comprometidas com a inclusão, a educação antirracista e a valorização das diferenças. Ao promover espaços de diálogo, escuta, reflexão e experimentação, professoras e professores podem construir ambientes educativos mais inclusivos e antirracistas, nos quais as crianças negras com deficiência sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de seus processos de aprendizagem. Nessa direção, as práticas de cultura escrita deixam de reproduzir estereótipos e passam a valorizar a diversidade humana como elemento constitutivo do currículo, contribuindo para uma educação comprometida com a equidade, a justiça social e a garantia do direito à aprendizagem de todas as crianças.

Desse modo, este artigo inicia com uma breve apresentação da situação das crianças negras na Educação Infantil, seguidas de aspectos referentes às crianças com deficiência nessa etapa da Educação Básica. Em seguida, discute as contribuições do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI Maranhão) para a formação docente e para o desenvolvimento de práticas de cultura escrita na perspectiva da educação inclusiva e antirracista, apontando caminhos para a inclusão das crianças negras com deficiência e para a construção de uma Educação Infantil comprometida com a equidade e a justiça social.

O racismo e a urgência da equidade racial na educação infantil

O racismo na Educação Infantil constitui um desafio social e educacional de elevada relevância para o desenvolvimento humano e para a promoção da equidade no contexto brasileiro. Apesar de sua magnitude, o tema ainda ocupa espaço reduzido na produção científica nacional, evidenciando a necessidade de ampliação das investigações sobre seus impactos na primeira infância. Estudos desenvolvidos pelo Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI, 2023) demonstram que o racismo estrutural incide sobre as experiências de crianças negras desde os primeiros anos de vida, interferindo em suas vivências escolares e sociais e comprometendo aspectos emocionais, cognitivos, relacionais e de saúde, dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral.

Corroborando esse cenário, revisão sistemática realizada pelo NCPI (2023) identificou que, entre 4.010 publicações analisadas, apenas cinco apresentavam evidências empíricas acerca da relação entre racismo e primeira infância. Esse resultado revela uma expressiva lacuna na literatura científica brasileira e reforça a necessidade de investimentos em pesquisas que subsidiem a elaboração de políticas públicas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas voltadas à garantia dos direitos das crianças e à construção de ambientes educativos inclusivos e equitativos.

Nesse contexto, torna-se imprescindível fortalecer ações que assegurem a efetivação dos marcos legais que orientam a proteção da infância e a promoção da igualdade racial, especialmente aqueles relacionados à obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino. Contudo, a implementação dessa determinação legal permanece permeada por desafios de natureza política, curricular, institucional e pedagógica, exigindo a construção de estratégias capazes de promover sua materialização em todas as dimensões do sistema educacional, desde a gestão das redes de ensino até as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Embora existam avanços normativos, muitas instituições de ensino ainda operam sob concepções curriculares marcadas por perspectivas homogeneizadoras, que invisibilizam a

diversidade étnico-racial e limitam a efetivação das políticas de educação para as relações étnico-raciais. Conforme argumenta Bento (2022), tais processos contribuem para a manutenção do pacto da branquitude, por meio da adoção de arranjos institucionais que esvaziam o potencial transformador da legislação e dificultam a consolidação de práticas educativas comprometidas com a justiça racial.

As consequências dessa realidade também são evidenciadas em pesquisas de abrangência nacional. O Projeto Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (SETA, 2023), realizado com duas mil pessoas distribuídas pelas diferentes regiões do país, revelou que 38% dos participantes afirmaram ter sofrido episódios de racismo em instituições educacionais, abrangendo escolas, faculdades e universidades. Além disso, 96% dos entrevistados reconheceram que as pessoas negras constituem o grupo mais afetado pela discriminação racial nesses espaços, demonstrando a persistência do racismo como elemento estruturante das relações educacionais.

Na mesma direção, a pesquisa *Panorama da Primeira Infância: o impacto do racismo*, conduzida pelo Datafolha em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2025), evidencia que a discriminação racial manifesta-se de forma significativa já na primeira infância. O estudo ouviu 2.206 participantes, dos quais 822 eram responsáveis por crianças de zero a seis anos de idade. Os resultados indicaram que 10% dos cuidadores de crianças de até três anos e 21% daqueles responsáveis por crianças entre quatro e seis anos relataram episódios de racismo vivenciados pelas crianças sob seus cuidados. Destaca-se, ainda, que 54% dessas ocorrências aconteceram em creches e pré-escolas, evidenciando que a Educação Infantil constitui um espaço particularmente sensível para a reprodução das desigualdades raciais.

Esses dados reforçam a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que enfrentem o racismo desde os primeiros anos da escolarização, promovendo experiências educativas comprometidas com a equidade, o reconhecimento da diversidade e a garantia dos direitos das crianças.

A discussão sobre equidade ultrapassa a ideia de igualdade formal, uma vez que pressupõe o reconhecimento das diferentes condições de vida dos sujeitos e a adoção de estratégias capazes de enfrentar desigualdades historicamente produzidas. No campo jurídico, Venosa (2006) compreende a equidade como um princípio orientador da justiça, voltado à adequação da norma às especificidades de cada situação concreta, buscando assegurar decisões mais justas. No âmbito educacional, essa compreensão é ampliada pela UNESCO (2019) ao defender que a equidade implica garantir que todas as crianças tenham oportunidades efetivas de aprender e se desenvolver, considerando suas diferentes necessidades, contextos e condições de existência.

Nessa perspectiva, a equidade racial na Educação Infantil compreende a construção de políticas, práticas pedagógicas e formas de gestão escolar que reconheçam os efeitos do racismo estrutural sobre as trajetórias das crianças negras, quilombolas e, de maneira ainda mais acentuada, das crianças negras com deficiência. A partir de uma abordagem interseccional, entende-se que essas crianças vivenciam processos simultâneos de discriminação racial e capacitista, que podem restringir seu acesso, sua participação, suas interações e suas oportunidades de aprendizagem, especialmente nas práticas de cultura escrita. Desse modo, promover a equidade implica desenvolver ações intencionalmente antirracistas e inclusivas que assegurem o reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo e garantam o pleno exercício do direito à educação.

A necessidade de fortalecer essas ações torna-se ainda mais evidente no contexto maranhense. Segundo o IBGE (2022), aproximadamente 74% da população do estado se autodeclara preta ou parda, enquanto o Inep (2023) aponta o Maranhão como a unidade federativa com o segundo maior contingente de comunidades quilombolas do país. Apesar dessa expressiva representatividade, a presença e as contribuições históricas, culturais e epistemológicas das populações negras e quilombolas permanecem frequentemente invisibilizadas nos currículos e nas práticas escolares, ainda marcadas pela centralidade de referenciais eurocêntricos. Essa realidade reforça a necessidade de que a Educação Infantil assuma um papel estratégico na promoção de práticas de cultura escrita comprometidas com a valorização da diversidade, o enfrentamento do racismo e do capacitismo e a garantia do direito à aprendizagem e à participação de todas as crianças, especialmente das crianças negras com deficiência.

Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade de ampliar as discussões sobre as múltiplas desigualdades que atravessam as infâncias, especialmente quando raça e deficiência se articulam e produzem experiências específicas de exclusão no cotidiano da Educação Infantil. Embora os estudos sobre educação antirracista e educação inclusiva tenham avançado nas últimas décadas, ainda são incipientes as investigações que abordam, de forma interseccional, as práticas de cultura escrita direcionadas às crianças negras com deficiência. Essa lacuna compromete a compreensão das barreiras que limitam o acesso, a participação e a aprendizagem dessas crianças, bem como a formulação de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como princípio educativo.

Crianças com deficiência na educação infantil

Ao longo da história, as pessoas com deficiência vivenciaram processos de exclusão que variaram conforme os contextos sociais e culturais. A partir da Idade Moderna, o avanço das concepções humanistas e das pesquisas médicas deslocou a compreensão da deficiência do campo exclusivamente religioso para o paradigma biológico, inaugurando novas formas de interpretação e intervenção (Chahini, 2024).

Com essa mudança de perspectiva acerca da deficiência, surgiu a necessidade de pensar na escolarização dessas pessoas, visto que não se encaixavam nos padrões aceitos pela educação formal. Com isso, foram providenciados ambientes segregados que, na prática, constituíam classes e escolas especiais, instituições excludentes consideradas apropriadas para esse público. Esse é o chamado período da institucionalização, que tem seu início no final do século XIX, quando surge a Educação Especial.

Compreendendo a deficiência como “um fenômeno profundamente histórico, que varia em termos de amplitude e incidência em contextos sociais distintos” (Piccolo; Mendes, 2012, p. 30), o conceito passou por diferentes modelos de compreensão.

Nesse sentido, Almeida e Cenci (2025) apresentam os seguintes modelos: caritativo, biomédico e social. Para as autoras, o modelo caritativo é baseado no assistencialismo, na vitimização e na incapacidade da pessoa com deficiência. O modelo biomédico relaciona a deficiência à desvantagem e à necessidade de correção por meio da intervenção médica. O modelo social, por sua vez, concebe a deficiência como resultado de uma situação coletiva de discriminação institucionalizada, organizada culturalmente na contemporaneidade, de modo relacional (Diniz, 2007). Além desses modelos, há o biopsicossocial, que associa a deficiência aos aspectos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais.

No decorrer da história, a Educação Especial é representada pelos paradigmas da segregação, da integração e da inclusão. Na segregação, há o isolamento dos estudantes com deficiência em escolas específicas, separadas das regulares. Na integração, os estudantes são inseridos na escola regular; contudo, precisam se adaptar à estrutura existente. Na inclusão, a instituição de ensino precisa se adaptar aos estudantes, promovendo as transformações necessárias para atender à diversidade.

A Educação Inclusiva tem como principal marco legal a Declaração de Salamanca, documento elaborado durante a Conferência da UNESCO na Espanha, em 1994, segundo a qual as escolas precisam tornar-se acessíveis às pessoas com deficiência, acolhendo-as e adaptando-se a elas.

A Constituição Federal, no artigo 205, garante a educação como direito de todos e estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1988).

No intuito de remover as barreiras de aprendizagem e promover a autonomia, a Educação Especial conta com o serviço de Atendimento Educacional Especializado, que atua de forma complementar para os estudantes com deficiência ou transtorno do espectro autista, e de forma suplementar para aqueles com altas habilidades ou superdotação.

A Lei 13.146/2025, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2025), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz em seu artigo 2º o conceito de

pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2025)

As pessoas com deficiência compõem o chamado público da Educação Especial, modalidade transversal de ensino na qual se inserem as pessoas com transtorno do espectro autista e as pessoas com altas habilidades ou superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial, instituídas pelo Decreto nº 12.686/2025 e atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025, garante o direito ao sistema educacional inclusivo e orienta as redes de ensino.

A escola inclusiva não apenas precisa receber estudantes com distintas características, mas também reorganizar suas práticas pedagógicas de forma a atendê-los, considerando suas necessidades (Mantoan, 2003). Nesse sentido, como se configura a Educação Infantil no que tange ao acesso e à permanência das crianças com deficiência?

Segundo o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a criança tem direito à educação, a estar matriculada e a ter condições de permanecer na instituição de ensino para exercer sua cidadania. De acordo com o Censo Escolar (2025), no período compreendido entre 2013 e 2024, o número de crianças público da Educação Especial matriculadas na Educação Infantil cresceu 526,9% em creches e 528,1% na pré-escola.

Esses dados revelam um considerável aumento no que tange ao acesso à Educação Infantil pelas crianças público da Educação Especial. Contudo, para além do acesso, é imperativo pensar na permanência, o que requer alguns questionamentos: há acessibilidade arquitetônica e curricular de forma que as crianças não somente ocupem os diversos espaços (dentro e fora da instituição), mas também sejam contempladas no currículo? Há formação docente continuada na temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva para as educadoras e demais profissionais da instituição? O planejamento é pensado a partir da realidade, das necessidades e das possibilidades das crianças com deficiência? A instituição dispõe de recursos pedagógicos adaptados para essas crianças? Como está a relação escola-família visando à comunicação, ao acompanhamento e ao desenvolvimento delas? Quais barreiras atitudinais precisam ser superadas?

A pré-escola não deve se limitar à inclusão das crianças com deficiência, mas ampliar suas ações no sentido de possibilitar uma cultura inclusiva na instituição como um todo. Assim, todas as crianças podem sentir-se pertencentes ao processo educativo, conseguindo ver-se nos espaços, no currículo, nos recursos pedagógicos, na linguagem e nas múltiplas dimensões da diversidade.

Atualmente, a Educação Infantil baseia-se no modelo social de compreensão da deficiência. Nesse sentido, o foco da educação não recai sobre o impedimento, mas sobre a pessoa — portanto, em seus interesses, ritmos, necessidades e possibilidades. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio do Decreto nº 12.686/2025 e do Decreto nº 12.773/2025, esclarece a respeito da não exigência de laudo médico ou documentos afins, uma vez que a função das instituições de ensino é eminentemente pedagógica. Para tanto, as ações voltadas às pessoas com deficiência devem partir do estudo de caso.

Seguindo essa lógica, as barreiras não residem nas deficiências, tampouco nas pessoas que as possuem, mas no ambiente, que deixa de estar adaptado às suas necessidades para garantir a participação plena. Por isso, apoiamo-nos em Vygotsky (1997) ao afirmar que o desenvolvimento humano depende das relações com o meio externo por meio da mediação de ferramentas e signos culturais, e não de um determinismo estritamente orgânico.

Por isso, é imperativo que as pessoas com deficiência interajam com a sociedade e nela se integrem, apropriando-se dos instrumentos culturais para acessar os conhecimentos e conquistar condições de refletir, interpretar, questionar, discordar, relacionar-se e transformar — ações fundamentais para uma vida autônoma, dinâmica, consciente e participativa.

Apesar dos avanços na legislação e na política educacional, há muitos desafios para a inclusão

das crianças com deficiência. Neste trabalho, destacamos as barreiras atitudinais, a infraestrutura, a acessibilidade e a formação docente.

As barreiras atitudinais são reforçadas pelo capacitismo, à medida que as crianças são tratadas como incapazes de realizar determinadas atividades, ou ainda como vítimas, deixando-se de lado as possibilidades de participar ativamente de situações pedagógicas propiciadoras de aprendizagem.

A infraestrutura e a acessibilidade nas creches e pré-escolas são essenciais. Inclusive, o espaço físico, na abordagem Reggio Emilia, é considerado o “terceiro educador”, já que as educadoras e as interações entre as crianças também desempenham esse papel (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Dessa forma, o ambiente, além de favorecer as práticas de leitura, escrita e oralidade, deve garantir acessibilidade às crianças para que possam participar ativamente da rotina da pré-escola, interagindo com os pares e com os recursos disponíveis.

Em termos de formação, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025 e Decreto nº 12.773/2025) estabelece novas exigências para os profissionais da educação que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, o professor ou a professora do AEE deve ter licenciatura na área educacional, preferencialmente com especialização ou formação continuada em Educação Especial inclusiva com carga horária mínima de 360 horas. Por sua vez, o profissional de apoio escolar — cuja função não é pedagógica, mas de assistência para o atendimento às necessidades básicas das crianças com deficiência — precisa ter concluído o ensino médio e possuir formação continuada específica de pelo menos 180 horas.

Na prática, na imensa maioria dos casos, as singularidades das crianças com deficiência não estão sendo respeitadas, à medida que no planejamento imperam atividades (quando existem) desvinculadas da realidade dessas crianças e das temáticas ou dos saberes abordados na sala regular, além de serem caracterizadas pela infantilização, mostrando-se aquém de sua capacidade e de suas expectativas.

Além disso, sente-se a ausência de um trabalho pedagógico da sala regular articulado com o Atendimento Educacional Especializado, sem contar o fato de que, nesse contexto, é comum a responsabilidade pela criança ser atribuída exclusivamente à Educação Especial, como se ela não pertencesse ao alunado da instituição.

Quando a criança com deficiência é negra, opera-se uma dupla estigmatização movida pelo capacitismo e pelo racismo, que historicamente estão entranhados em nossa sociedade e definem lugares e papéis sociais. Daí a relevância de discutirmos a respeito dessa interseccionalidade na perspectiva de buscarmos caminhos para o seu enfrentamento.

Consequentemente, é fundamental que as crianças se sintam pertencentes ao contexto de cultura escrita. Nesse caso, é necessário romper com a dupla invisibilização da criança negra com deficiência. Pensando nisso, algumas medidas precisam ser adotadas na instituição educativa com o intuito de desenvolver práticas inclusivas e antirracistas por meio da cultura escrita.

ProLEEI Maranhão e a construção de práticas de cultura escrita na perspectiva da educação inclusiva e antirracista

No estado do Maranhão, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) alcança significativa abrangência, contemplando 8.818 cursistas, distribuídos entre professoras e professores da Educação Infantil dos 217 municípios maranhenses. Para garantir o desenvolvimento das ações formativas, o programa conta com uma rede de 339 formadoras municipais (FMs), responsáveis pela mediação da formação nos municípios, além de 27 formadores regionais (FRs), que atuam no acompanhamento pedagógico das regionais de ensino. A equipe é fortalecida ainda pela participação de seis estagiários, que oferecem suporte às atividades técnico-administrativas e pedagógicas.

A coordenação e o acompanhamento das ações do programa são realizados por uma equipe técnica multidisciplinar, estruturada para assegurar a implementação das diretrizes do ProLEEI e o desenvolvimento da formação continuada. Essa equipe é composta por um coordenador geral, responsável pela articulação institucional entre os parceiros; uma coordenadora adjunta, que

auxilia na gestão das ações; uma coordenadora pedagógica, responsável pelo planejamento, organização e acompanhamento pedagógico da formação; uma assessora pedagógica, que apoia o desenvolvimento das atividades formativas; uma assessora de educação especial, responsável por orientar as ações voltadas à educação inclusiva; dois técnicos educacionais, que oferecem suporte pedagógico e operacional; um técnico de tecnologia da informação (TI), encarregado do suporte tecnológico e das plataformas digitais; duas assessoras de monitoramento, responsáveis pelo acompanhamento, sistematização e avaliação das ações do programa; e um assessor administrativo-financeiro, que coordena os processos administrativos e a execução financeira.

Essa estrutura evidencia a amplitude organizacional do ProLEEI Maranhão e o compromisso do programa com uma formação continuada articulada, colaborativa e territorializada, capaz de atender às especificidades da Educação Infantil nos diferentes contextos maranhenses. Além disso, a composição da equipe técnica, incluindo uma assessoria de educação especial, demonstra o compromisso com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo ações voltadas à garantia dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, especialmente daquelas em situação de maior vulnerabilidade social e educacional.

As práticas de cultura escrita, conforme defendidas pelo ProLEEI, extrapolam o ensino formal da leitura e da escrita e compreendem a inserção das crianças em experiências significativas com diferentes gêneros textuais, narrativas, livros, brincadeiras, registros, produções orais e manifestações culturais. Nesse sentido, não se podem desconsiderar os contextos sociais, visto que a cultura escrita não está alheia aos usos sociais; muito pelo contrário, encontra-se imersa neles e pode ser verificada nas ações cotidianas.

Sob a perspectiva da educação inclusiva e antirracista, essas práticas precisam reconhecer e valorizar a diversidade presente nos contextos educativos, incorporando produções literárias que representem positivamente crianças negras, crianças com deficiência e outros grupos historicamente invisibilizados. Trata-se de construir experiências que promovam pertencimento, identidade, participação e reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos do currículo.

Nesse sentido, a formação docente desenvolvida pelo ProLEEI contribui para que professoras e professores analisem criticamente suas práticas, identifiquem barreiras produzidas pelo racismo e pelo capacitismo e planejem experiências de cultura escrita capazes de garantir a participação efetiva de todas as crianças. Assim, o programa fortalece uma concepção de Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças, com a equidade e com a justiça social, reafirmando a cultura escrita como espaço de produção de sentidos, de valorização das diferenças e de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Paulo Freire nos ajuda a compreender isso quando se refere à “leitura do mundo”, que tem o contexto social como ponto de partida para o surgimento das palavras. Estas, longe de brotarem do acaso ou de recursos didáticos frios e desconectados dos sujeitos, compõem os conhecimentos prévios advindos das vivências cotidianas. Consequentemente, é inquestionável a contribuição desse grande educador ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9).

O trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, nessa perspectiva, baseia-se em práticas de aproximação das crianças da função social da leitura, da escrita e da oralidade por meio da ludicidade e da imaginação. Dessa forma, alguns aspectos também precisam ser considerados, como as narrativas orais, as ilustrações e as diferentes texturas, elementos atrativos para as crianças.

Além disso, é importante que as crianças se sintam pertencentes ao contexto de cultura escrita. Nesse caso, é necessário romper com a dupla invisibilização da criança negra com deficiência. Pensando nisso, algumas medidas precisam ser adotadas na instituição educativa com o intuito de desenvolver práticas inclusivas e antirracistas por meio da cultura escrita.

Considerando a afetividade como condição essencial para a inclusão (Sant’anna; Almeida; Elias, 2011), não podemos perder de vista que as manifestações de afeto ocorrem em níveis desiguais, pois as crianças negras com deficiência sofrem maior estigmatização e acabam à margem das escolhas — seja nas brincadeiras, na seleção de livros ou no simples fato de serem escolhidas. No tocante às punições, enquanto as crianças negras com deficiência são frequentemente rotuladas como indisciplinadas e agressivas, as crianças brancas com deficiência costumam ser tratadas com

mais paciência e acolhimento.

Considerando a importância da inclusão, do respeito à diversidade e da equidade no acesso, na acessibilidade e na permanência das crianças na Educação Infantil, à guisa de conclusão, trazemos alguns caminhos para o enfrentamento do racismo e do capacitismo nesse contexto educativo.

Iniciamos pela disponibilidade e utilização planejada de acervo literário que rompa com a normatividade dos corpos e a supervalorização da branquitude. Nesse sentido, propomos que as obras tragam personagens negros e com deficiência inseridos na sociedade e desempenhando papéis não subalternizados; além disso, é fundamental que entre essas produções haja autoria negra, indígena e de pessoas com deficiência.

Os livros do acervo da pré-escola devem valorizar as ancestralidades, trazendo elementos da cultura afro-brasileira e indígena, bem como a oralidade que, além de estar muito presente nessas culturas, articula-se à leitura e à escrita como elementos essenciais à formação de crianças leitoras.

Pensando nas diversas possibilidades de contato com as obras literárias, sugerimos que haja acessibilidade multissensorial, para que todas as crianças, independentemente do tipo de deficiência, também possam participar ativamente. Por isso, além dos livros na língua portuguesa convencional, devem ser adotados livros em Braille, com relevo e texturas diversas, além do emprego da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) — por meio de pictogramas e pranchas de comunicação — e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sem esquecer dos audiolivros e recursos sonoros para as crianças com deficiência visual.

Para que essas práticas aconteçam de maneira significativa, é imprescindível a formação docente legalmente fundamentada no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que dizem respeito à obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena, respectivamente, bem como da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Nesse sentido, a coordenação do ProLEEI Maranhão, no ano de 2026, realizou ações formativas envolvendo temáticas relacionadas à identidade docente, à Educação para as Relações Étnico-Raciais e à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A metodologia formativa do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI Maranhão) fundamenta-se em diferentes estratégias de formação continuada, entre as quais se destaca o *estudo dirigido* (ED), concebido como instrumento de mediação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica desenvolvida pelos cursistas. Essa estratégia favorece a aprendizagem autônoma, a reflexão crítica e a construção coletiva de conhecimentos, articulando os conteúdos da formação às experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Conforme Veiga (2013), o ED consiste na elaboração de um roteiro orientador que organiza o percurso de aprendizagem dos participantes, propondo questões e atividades capazes de estimular a compreensão, a interpretação, a análise, a reflexão crítica e a aplicação dos conhecimentos construídos. Nessa perspectiva, o cursista assume um papel ativo na construção de sua aprendizagem, sendo incentivado a relacionar os estudos às situações concretas de sua prática docente.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Libâneo (2017), para quem o estudo dirigido integra o conjunto das metodologias ativas de aprendizagem, uma vez que privilegia a participação do estudante na resolução de problemas e na análise de situações contextualizadas, promovendo a articulação entre teoria e prática.

No âmbito do ProLEEI Maranhão, o estudo dirigido é estruturado a partir de um roteiro formativo composto por elementos que orientam o percurso de aprendizagem dos cursistas. Inicialmente, apresenta-se a temática a ser estudada, delimitando os conteúdos e os objetivos da formação. Em seguida, são explicitados os objetivos de aprendizagem, indicando as competências e os conhecimentos que se pretende desenvolver. O roteiro também descreve as atividades propostas, os prazos para sua realização e as orientações necessárias ao desenvolvimento do estudo.

A avaliação constitui outro componente essencial dessa metodologia, sendo realizada por meio de diferentes estratégias, como produções escritas, respostas orientadas, discussões nos encontros formativos e registros em ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse processo, são considerados critérios como a compreensão dos referenciais teóricos, a capacidade de relacionar teoria e prática, a consistência da argumentação, a aplicabilidade dos conhecimentos à

Educação Infantil e o cumprimento dos prazos estabelecidos. Por fim, o estudo dirigido apresenta as referências bibliográficas que fundamentam a formação, organizadas conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

No ProLEEI Maranhão, o estudo dirigido constitui uma das principais estratégias da metodologia formativa, organizada em um processo de formação em cascata. Inicialmente, as *formadoras estaduais* (FEs) desenvolvem os estudos dirigidos com a coordenação estadual. Em seguida, as *formadoras regionais* (FRs) e as *formadoras municipais* (FM)s registram suas respostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC Interativo), onde recebem devolutivas formativas da formadora estadual, a qual orienta, problematiza conceitos e propõe aprofundamentos teórico-metodológicos. As cursistas também registram suas respostas no AVAMEC Interativo e recebem devolutivas das FM)s, fortalecendo um processo contínuo de acompanhamento, reflexão e aperfeiçoamento da prática pedagógica. Por fim, as discussões iniciadas nos estudos dirigidos são retomadas e aprofundadas nos encontros formativos presenciais e remotos, promovendo a articulação entre teoria e prática, a construção coletiva do conhecimento e a ressignificação das experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Assim, o ED configura-se como uma estratégia pedagógica que fortalece os processos de formação continuada desenvolvidos pelo ProLEEI Maranhão, favorecendo a reflexão crítica sobre a prática docente e a construção de conhecimentos comprometidos com uma Educação Infantil inclusiva, democrática e socialmente referenciada. Parte superior do formulário

O estudo dirigido (ED) do mês de abril destinado às FM)s teve como temática a “Primeira Infância Antirracista” (PIA) e o objetivo de analisar a necessidade de adoção de uma educação antirracista no contexto da primeira infância, bem como suas implicações para a atuação como formador ou formadora no âmbito do ProLEEI/MA¹.

A temática foi retomada durante o II Encontro Remoto, realizado no dia 30 de abril, e teve como objetivo refletir sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil, articulando práticas pedagógicas que integrem a linguagem oral e escrita de modo a valorizar a diversidade cultural, fortalecer identidades e contribuir para a construção de uma educação antirracista desde a infância. Os conteúdos abordados foram: história do continente africano; educação antirracista; ERER no currículo da Educação Infantil; dimensão política da ERER; e sugestões de práticas e literaturas a serem trabalhadas na Educação Infantil à luz da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008.²

Este encontro remoto orientou a III Etapa de Formação nos 217 municípios — com carga horária de oito horas e com o tema “Educação das Relações Étnico-Raciais e a Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil” —, tendo por objetivo refletir sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, articulando-a ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, visando ao fortalecimento da identidade das crianças, ao respeito às diferenças e à construção de uma educação antirracista desde a infância. Os conteúdos abordaram os seguintes questionamentos: como a Educação das Relações Étnico-Raciais se constitui historicamente e quais são seus principais conceitos e fundamentos na legislação vigente?; e como a linguagem oral e escrita pode ser desenvolvida na Educação Infantil a partir de práticas que valorizem a diversidade étnico-racial?

Em junho, as FM)s estudaram a temática “Há práticas inclusivas no ensino da oralidade, leitura e escrita na pré-escola?”, cujo objetivo consistiu em mapear as evidências de práticas inclusivas no ensino da oralidade, da leitura e da escrita na pré-escola em seu território e para além dele³.

A estrutura formativa do ProLEEI Maranhão evidencia o potencial de uma política pública de formação continuada capaz de alcançar os mais diversos contextos educacionais do estado,

1 As principais referências bibliográficas que fundamentaram o estudo dirigido de abril foram o documento do Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância, 2021) e o Caderno 4 da iniciativa “Primeira Infância Antirracista” do UNICEF e do Instituto Promundo (Primeiras Infâncias Negras e Assistência Social).

2 As discussões fundamentaram-se nas seguintes referências: Condini e Abrão (2024); Gomes (2019); Nunes (2022); Santana e Nogueira (2024); Silva (2020); e Silva e Santos (2022). (Nota: As referências completas devem ser inseridas nas referências bibliográficas finais do trabalho, conforme as normas da ABNT).

3 As referências que fundamentaram o estudo de junho incluíram o Caderno 3 do Ministério da Educação (2016), o Boletim Especial do ProLEEI no Maranhão (2026) e o documentário Não me esqueci de você (Direção de Rene Lopez, 2018).

incluindo municípios e comunidades situadas em regiões distantes. Por meio da metodologia em cascata, dos estudos dirigidos, das devolutivas formativas e dos encontros presenciais e remotos, o programa amplia as possibilidades de que debates sobre ERER, educação inclusiva e práticas de cultura escrita cheguem aos lugares mais longínquos do Maranhão, fortalecendo a formação de professoras e professores comprometidos com a construção de práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas.

Dessa forma, o ProLEEI contribui para a consolidação de uma Educação Infantil orientada pelos princípios da equidade, da justiça social e da democracia, na qual todas as crianças sejam reconhecidas em suas singularidades e tenham garantido o direito de participar, aprender e se desenvolver. Embora este estudo tenha se concentrado na análise da proposta formativa do programa e dos estudos dirigidos, pesquisas posteriores dedicar-se-ão à análise dos relatórios produzidos pelas cursistas, pelos cursistas e pelas formadoras municipais, buscando compreender como essas discussões têm sido apropriadas e materializadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes territórios maranhenses.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste estudo evidenciam que a formação continuada constitui um dos principais caminhos para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a equidade e a educação antirracista na Educação Infantil. Ao discutir a interseccionalidade entre raça e deficiência, o artigo demonstra que o enfrentamento das desigualdades exige ações formativas que ultrapassem abordagens fragmentadas, promovendo a compreensão das múltiplas formas de exclusão vivenciadas pelas crianças negras com deficiência.

Nesse contexto, o ProLEEI Maranhão revela-se uma importante política pública de formação docente ao articular práticas de cultura escrita, Educação para as Relações Étnico-Raciais e educação inclusiva em um processo formativo colaborativo, reflexivo e territorializado. A metodologia em cascata, os estudos dirigidos, as devolutivas pedagógicas e os encontros formativos possibilitam que essas discussões alcancem os 217 municípios maranhenses, favorecendo que professoras e professores, inclusive em territórios mais distantes, tenham acesso a referenciais teóricos e metodológicos voltados à construção de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças.

Os estudos dirigidos analisados evidenciam que temas como Educação das Relações Étnico-Raciais, Primeira Infância Antirracista, Educação Inclusiva e práticas de oralidade, leitura e escrita têm ocupado espaço significativo na formação, ampliando as possibilidades de planejamento de experiências pedagógicas que valorizem a diversidade humana e reconheçam as crianças negras com deficiência como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Embora esta investigação tenha se concentrado na análise dos documentos formativos produzidos pelo ProLEEI Maranhão, os resultados indicam o potencial da política para induzir mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos educativos. Entretanto, compreender como essas proposições são apropriadas e concretizadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil constitui um desafio investigativo que demanda novos estudos.

Pesquisas futuras dedicar-se-ão à análise dos relatórios elaborados pelas formadoras municipais e pelas cursistas, buscando identificar de que forma as discussões sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Inclusiva e práticas de cultura escrita têm sido incorporadas às práticas pedagógicas nos diferentes territórios maranhenses. Espera-se, assim, ampliar a compreensão sobre os impactos do ProLEEI Maranhão na formação docente e sua contribuição para a consolidação de uma Educação Infantil verdadeiramente democrática, inclusiva, antirracista e comprometida com a garantia do direito à aprendizagem de todas as crianças.

Referências

ALMEIDA, Luz Clarita Silva de; CENCI, Adriane. **Modelos de concepção da deficiência**: concepções e reflexões. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 12, n. 4, e025064, 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2025: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10689, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

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). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui ações do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de Orientações do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI)**. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – ProLEEI. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Caderno 3).

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Apris, 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacao/racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

CONDINI, Laura Pagnan; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma revisão sistemática de literatura. **Psicologia em Pesquisa**, v. 18, p. 1-31, 2024.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL; DATAFOLHA. **Panorama da Primeira Infância: o impacto do racismo**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Raça e Educação Infantil**: à procura de justiça. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul./set. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024.

INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM; PROJETO SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista). **Percepções sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: ActionAid Brasil, 2024. Disponível em: https://projetoSETA.org.br/wp-content/uploads/2024/04/PercepcoesRacismoBrasil_2024-PTBR.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026

INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM; PROJETO SETA. **Percepções sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Peregum; Projeto SETA, 2023. Disponível em: https://projetoSETA.org.br/wp-content/uploads/2024/04/PercepcoesRacismoBrasil_2024-PTBR.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **Boletim Especial ProLEEI no Maranhão**. 1. ed. São Luís: UFMA, mar. 2026.

NÃO me esqueci de você: documentário sobre educação inclusiva. Direção: Rene Lopez. Produção: Camino Audiovisual. Brasil, 2018. 1 vídeo (aprox. 1h20m.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=imNVheKJT5A>. Acesso em: 12 maio 2026.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Enfrentamento do Racismo na Primeira Infância. In: GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Garantindo o pleno desenvolvimento infantil a partir do enfrentamento ao racismo**. São Paulo: Geledés, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 29-41, 2012.

SANT'ANNA, Vera Lucia Lins; DE ALMEIDA, Amanda Silva; ELIAS, Juliana Leandra Silveira. A importância da afetividade na relação professor/aluno no âmbito escolar: Crianças de 4 a 7 anos. **Pedagogia em Ação**, v. 3, n. 2, p. 14-29, 2011.

SANTANA, Crisley Souza Almeida; NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. A educação para as relações étnico-raciais e a educação infantil: o que diz a legislação brasileira. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 8, n. 1, e-709, 2024.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da ABPN**, v.12, n. 33, p. 66-84, jun./ago. 2020.

SILVA, Tarcia Regina da; SANTOS, Ernani Martins dos. A educação étnico-racial na educação infantil: reflexões sobre a prática de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 870-884, 2022.

SILVA, Tarcia Regina da; SANTOS, Ernani Martins dos. A educação étnico-racial na educação infantil: reflexões sobre a prática de professores. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0870-0884, mar. 2022.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368114>. Acesso em: 11 mar. 2026

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Primeira Infância Antirracista**: Caderno 4: Primeiras Infâncias Negras e Assistência Social. Brasília: UNICEF; Instituto Promundo, [s. d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/23886/file>. Acesso em: 11 mar. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de Ensino**: por que não? Campinas, SP: Papirus, 2013.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Introdução ao estudo do direito: primeiras linhas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

YIGOTSKY, Levi. **Obras escolhidas**: fundamentos de defectologia. Tomo V. Visor Dist. S. A. 1997.

Recebido em 20 maio 2026
Aceito em 10 julho 2026