RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
**Ano VII, v.1 2026 | submissão: 03/10/2026 | aceito: 10/10/2026 | publicação: 15/10/2026**

# Jogos, brincadeiras e equidade: desafios da educação infantil na era da padronização

*Games, play and equity: challenges of early childhood education in the age of standardization*

*Juegos, actividades lúdicas y equidad: desafíos de la educación infantil en la era de la estandarización*

Adjane do Socorro da Cruz Silva
José Alcir Wanzeler Prestes
Rosane do Socorro Pantoja Rodrigues

**Resumo:**
Este artigo aborda o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil em um contexto de globalização educacional marcado pela padronização e mensuração de resultados. Problematiza-se a tensão entre o discurso de inclusão escolar e as práticas efetivas nas instituições, questionando como garantir uma inclusão verdadeira diante das pressões neoliberais. O objetivo geral é refletir sobre os desafios e contradições da inclusão escolar na Educação Infantil, com foco na ludicidade como estratégia pedagógica. Como objetivos específicos, analisam-se o potencial dos jogos e brincadeiras para promover aprendizagens significativas e sua função como instrumento de equidade social no ambiente escolar. A pesquisa é qualitativa e bibliográfica, fundamentada em autores nacionais que discutem governança educacional, práticas lúdicas e inclusão. Os resultados indicam que o brincar valoriza a pluralidade das experiências infantis, resistindo à lógica mecanicista do ensino e reforçando o direito da criança ao brincar. Além disso, o brincar se mostra fundamental para a inclusão real quando vinculado a investimentos concretos em infraestrutura e formação docente. Conclui-se que os jogos e brincadeiras são essenciais para uma educação infantil inclusiva, humanizada e transformadora, que efetivamente respeite a diversidade e promova justiça social.

**Palavras-chave:**
Educação Infantil; Jogos e Brincadeiras; Inclusão Escolar; Educação Inclusiva.

**Abstract:**
This article addresses the role of games and play in early childhood education within a context of educational globalization marked by standardization and the measurement of results. It examines the tension between the discourse of school inclusion and actual institutional practices, asking how genuine inclusion can be ensured under neoliberal pressures. The general objective is to reflect on the challenges and contradictions of school inclusion in early childhood education, focusing on play as a pedagogical strategy. Specifically, the study analyzes the potential of games and play to promote meaningful learning and their role as instruments of social equity in schools. The research is qualitative and bibliographic, drawing on Brazilian authors who discuss educational governance, play-based practices and inclusion. The results indicate that play values the plurality of children's experiences, resisting the mechanistic logic of teaching and reinforcing children's right to play. Furthermore, play proves essential to effective inclusion when linked to concrete investment in infrastructure and teacher education. The article concludes that games and play are essential to inclusive, humanized and transformative early childhood education that effectively respects diversity and promotes social justice.

**Keywords:**
Early childhood education; Games and play; School inclusion; Inclusive education.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
**Ano VII, v.1 2026 | submissão: 03/10/2026 | aceito: 10/10/2026 | publicação: 15/10/2026**

**Resumen:**
Este artículo aborda el papel de los juegos y las actividades lúdicas en la educación infantil en un contexto de globalización educativa marcado por la estandarización y la medición de resultados. Se problematiza la tensión entre el discurso de inclusión escolar y las prácticas efectivas en las instituciones, cuestionando cómo garantizar una inclusión verdadera ante las presiones neoliberales. El objetivo general es reflexionar sobre los desafíos y las contradicciones de la inclusión escolar en la educación infantil, con énfasis en la dimensión lúdica como estrategia pedagógica. Como objetivos específicos, se analizan el potencial de los juegos para promover aprendizajes significativos y su función como instrumento de equidad social en el entorno escolar. La investigación es cualitativa y bibliográfica, fundamentada en autores brasileños que discuten la gobernanza educativa, las prácticas lúdicas y la inclusión. Los resultados indican que el juego valora la pluralidad de las experiencias infantiles, resistiendo la lógica mecanicista de la enseñanza y reforzando el derecho de la infancia a jugar. Además, el juego resulta fundamental para la inclusión real cuando se vincula con inversiones concretas en infraestructura y formación docente. Se concluye que los juegos y las actividades lúdicas son esenciales para una educación infantil inclusiva, humanizada y transformadora que respete efectivamente la diversidad y promueva la justicia social.

**Palabras clave:**
Educación infantil; Juegos y actividades lúdicas; Inclusión escolar; Educación inclusiva.

## 1. introdução e justificativa

Nos últimos anos, a educação passou a conviver de forma intensa com as tecnologias digitais, o que tem provocado mudanças que vão além da simples inserção de novos recursos em sala de aula. Trata-se de uma transformação que alcança modos de ensinar, de aprender e até de se relacionar com o conhecimento. Nesse ambiente, a inovação tecnológica deixa de ser algo pontual e passa a compor o cotidiano escolar, exigindo do professor outras formas de atuação. Já não basta dominar conteúdos; torna-se necessário repensar estratégias, linguagens e práticas pedagógicas. O modelo tradicional, baseado na centralidade da transmissão, mostra sinais de esgotamento diante de uma sociedade conectada e em constante movimento. Por isso, a formação continuada ganha destaque como suporte essencial nesse percurso de mudança. Como aponta Moran (2015), a presença das tecnologias na educação não se limita ao uso de ferramentas, mas envolve transformações mais amplas na organização do ensino e na construção do conhecimento.

Vivemos um tempo de globalização crescente, onde as políticas de educação são influenciadas por organizações internacionais que dão mais importância a resultados que possam ser medidos e à padronização do ensino. Nesse cenário, a inclusão escolar passa a ser atravessada por contradições, pois, ao mesmo tempo em que se fortalece o discurso dos direitos e da equidade, observa-se a intensificação de práticas que reforçam desigualdades e exclusões.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é especialmente afetada por essas dinâmicas, pois lida com sujeitos em formação cujas necessidades não podem ser reduzidas a métricas e rankings.

Antes de tratar das implicações da globalização na educação, torna-se importante situar a inclusão escolar no contexto brasileiro, entendendo-a como um processo que ainda está em construção. Embora haja avanços significativos no campo legal, que garantem o direito à educação para todos, a concretização dessas diretrizes no cotidiano das instituições ainda enfrenta diversos limites. Essa distância entre o que está previsto na legislação e o que acontece, de fato, nas escolas revela que a inclusão não se esgota no acesso. Quando se volta o olhar para a Educação Infantil, essa discussão se torna ainda mais sensível. Trata-se de uma etapa marcada por experiências fundamentais no desenvolvimento das crianças, o que exige cuidado ao evitar práticas que reduzam a diversidade a padrões homogêneos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar destaca que a consolidação de um sistema educacional inclusivo envolve desafios que ultrapassam o simples ingresso dos estudantes na escola. A autora aponta que os principais impasses estão relacionados às condições concretas de implementação, evidenciando a necessidade de reorganizar tanto as práticas pedagógicas quanto as estruturas institucionais (KASSAR, 2011). Esse entendimento amplia o debate e reforça que a inclusão, especialmente na Educação Infantil, exige mais do que adaptações pontuais. É preciso repensar o funcionamento da escola, suas concepções de ensino e as formas de acolher as diferenças, reconhecendo que o cotidiano escolar é atravessado por tensões que precisam ser enfrentadas para que a proposta inclusiva se torne efetiva.

Diante desse panorama, é necessário problematizar: como garantir uma inclusão escolar verdadeira em tempos de globalização, em que os discursos sobre equidade são frequentemente apropriados por lógicas neoliberais? Quais são os desafios enfrentados pelas instituições de Educação Infantil ao tentarem conciliar as diretrizes globais com as necessidades concretas das crianças em contextos diversos? Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre os desafios e contradições da inclusão escolar na Educação Infantil diante das pressões globalizantes. Como objetivos específicos, busca-se: (1) analisar como os jogos e as brincadeiras podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva e significativa; e (2) discutir os riscos de uma inclusão escolar esvaziada de sentido quando desvinculada das condições materiais e sociais das escolas.

A escolha do tema não surgiu ao acaso. Ela se conecta diretamente com minha trajetória na área da educação, sobretudo nas experiências vividas na Educação Infantil, onde a

diversidade se apresenta de forma muito concreta no cotidiano das salas de aula. Ao longo desse percurso, foi possível perceber, em diferentes momentos, as dificuldades enfrentadas pelos professores ao tentar equilibrar propostas pedagógicas mais atentas às necessidades das crianças com demandas institucionais que, muitas vezes, caminham na direção da padronização. Esse tensionamento não é abstrato, ele aparece nas práticas, nas decisões e até nas limitações do trabalho docente.

Em meio a essas vivências, algo que sempre chamou atenção foi o lugar dos jogos e das brincadeiras no processo educativo. Não apenas como momentos de descontração, mas como estratégias potentes de participação, interação e desenvolvimento. Isso se torna ainda mais evidente quando se observam crianças com necessidades específicas, que frequentemente encontram no lúdico caminhos mais acessíveis para se envolver nas atividades. Foi a partir dessas observações que surgiu o interesse em compreender melhor como a ludicidade pode contribuir para práticas mais inclusivas, ao mesmo tempo em que revela as tensões presentes no dia a dia escolar.

Para além da experiência pessoal, o tema também se mostra relevante no campo acadêmico e social. No âmbito científico, ele dialoga com discussões importantes sobre inclusão na Educação Infantil, articulando aspectos relacionados às práticas pedagógicas, à equidade e aos efeitos das políticas educacionais contemporâneas. Não se trata de um debate isolado, mas de uma questão que atravessa diferentes áreas e que ainda carece de maior aprofundamento.

Do ponto de vista social, a discussão ganha ainda mais peso. Pensar a ludicidade como elemento estruturante do processo educativo implica reconhecer a criança em sua singularidade, com seus tempos, formas de expressão e modos de aprender. Em um cenário marcado por desigualdades, refletir sobre práticas inclusivas na infância é, também, discutir justiça social. Trata-se de garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências escolares significativas, que respeitem suas diferenças e ampliem suas possibilidades de participação e aprendizagem.

## 2. metodologia

A investigação apresentada neste artigo segue uma abordagem qualitativa, voltada para a compreensão dos sentidos e das relações que envolvem a inclusão escolar na Educação Infantil. Não se trata, portanto, de medir dados ou trabalhar com números, mas de interpretar fenômenos educacionais a partir de uma leitura mais atenta das práticas, dos discursos e dos desafios que aparecem no cotidiano escolar. Esse tipo de escolha metodológica permite alcançar

aspectos mais sutis da realidade, especialmente quando o foco recai sobre experiências, percepções e contextos diversos que dificilmente seriam captados por abordagens mais quantitativas.

Quanto aos procedimentos adotados, o estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica. Sua construção ocorreu com base na análise de produções acadêmicas, legislações e documentos oficiais que tratam da educação inclusiva, da Educação Infantil e das práticas pedagógicas. Esse caminho possibilita reunir diferentes perspectivas teóricas e estabelecer um diálogo com autores que já discutiram o tema, ampliando o olhar sobre os desafios e as possibilidades da inclusão no cenário educacional. Lima e Mioto (2007) ressaltam que a pesquisa bibliográfica não se limita à simples reunião de ideias, mas envolve um processo analítico que favorece novas interpretações sobre o objeto investigado.

Na seleção das fontes, buscou-se priorizar materiais com reconhecimento acadêmico, especialmente artigos publicados em periódicos científicos, muitos deles disponíveis em bases como a SciELO, além de documentos normativos que orientam as políticas educacionais no Brasil. Esse conjunto de referências contribuiu para dar mais consistência à análise desenvolvida, articulando fundamentos teóricos com reflexões críticas sobre a inclusão escolar. Dessa forma, a metodologia escolhida mostrou-se adequada aos objetivos propostos, pois permitiu compreender com mais profundidade as tensões presentes no processo de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

## 3. referencial teórico

Os jogos e brincadeiras na Educação Infantil representam uma poderosa alternativa à lógica da padronização do ensino, pois valorizam a pluralidade de experiências infantis. Conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais, esses momentos possibilitam “construir e apropriar-se de conhecimento por meio de suas ações e interações com seus pares e com adultos” (BRASIL, 1998, p. 9). Em consonância, Kishimoto destaca que as experiências lúdicas promovem “aprendizagem significativa, pois estimulam a curiosidade, a autonomia e a criatividade das crianças” (KISHIMOTO, 2018). Essas práticas pedagógicas respeitam os ritmos, contextos culturais e interesses de cada criança, fortalecendo um currículo que se ajusta às suas singularidades, e não o inverso.

Num mundo onde a educação está cada vez mais cheia de métodos iguais e provas padronizadas, os jogos e brincadeiras se tornam uma forma de resistir a esse ensino mecânico. Vygotsky alerta que, ao brincar, a criança internaliza saberes de forma criativa e autônoma, em

contraste com instrumentos de controle global que reduzem a docência a operações técnicas (VYGOTSKY, 1991 apud PIAGET, 1987). Além disso, Valente (2021) aponta que, quando professores participam de oficinas lúdicas e observam impactos positivos, há um fortalecimento da autonomia docente e da confiança para inovar em suas práticas. Nesse sentido, o brincar se opõe ao ensino empurrado por rankings e relatórios, permitindo ao educador recuperar seu papel de mediador sensível e criativo.

É necessário enfatizar que brincar é um direito da criança, condição essencial para promover justiça curricular e inclusão de verdade na escola. A Base Nacional Comum Curricular reconhece que a criança tem o direito de "brincar cotidianamente de diversas formas... ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos... sociais e relacionais" (BRASIL, 2018, p. 36). Quando o direito ao brincar é garantido, fortalece-se uma educação integral, em que todas as crianças, independentemente de suas origens, podem se expressar, aprender e crescer. Como afirma Huizinga, "deve ter caráter de liberdade... é uma atividade voluntária" (HUIZINGA, 1999, p. 15), garantindo que o brincar seja, de fato, um instrumento de inclusão e transformação educacional.

Os jogos e brincadeiras são formas muito importantes de promover a inclusão, porque respeitam e valorizam as diferenças culturais físicas, mentais e emocionais das crianças. De acordo com Pedroso e Carvalho, "as brincadeiras entre crianças promovem o envolvimento social… através dessa atividade, a criança aprende a representar papéis de uma vida adulta" (PEDROSO; CARVALHO, 2013). Além disso, pesquisas com foco em crianças com deficiência apontam que o brincar fortalece vínculos entre pares com e sem necessidade especial, contribuindo para uma prática pedagógica mais eficaz e inclusiva (estudo em escola pública do Pará). Ao promover situações em que todos participam de forma coletiva, o lúdico torna-se um ambiente de reconhecimento das singularidades, favorecendo uma cultura escolar que respeita e celebra a diversidade.

No entanto, para que o brincar realmente atue como mecanismo de equidade e inclusão, é fundamental romper com a lógica da "inclusão estratégica" — que valoriza a diferenciação curricular apenas como medida simbólica — e garantir investimentos concretos na infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos. Silva e Souza mostram que, em contextos multiculturais, "ao vivenciarem práticas lúdicas oriundas de suas comunidades, as crianças se sentem representadas e pertencentes ao espaço escolar" (SILVA; SOUZA, 2020,), o que reforça a necessidade de espaços pensados para acolher essa pluralidade.

Guimarães e Almeida (2021) também apontam que a precariedade de recursos e a sobrecarga docente podem inviabilizar propostas lúdicas, tornando urgente a valorização do

educador como criador e mediador, além do reconhecimento do brincar como atividade essencial e não suplementar (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2021). Assim, o potencial emancipador do lúdico só se concretiza quando as escolas oferecem tempo protegido, ambiente acolhedor e condições reais para que todos brinquem, aprendam e pertençam.

Ampliar o uso de jogos e brincadeiras na Educação Infantil exige olhar com mais atenção para o papel das interações sociais no processo de aprendizagem. Não se trata apenas de brincar por brincar. Em contextos inclusivos, o brincar cria possibilidades de encontro, aproxima as crianças, favorece a troca e a construção de sentidos compartilhados. É nesse movimento que vínculos vão sendo formados e a participação coletiva ganha espaço. Muitas barreiras que aparecem no cotidiano escolar não são somente pedagógicas, passam também pelas relações. Nesse ponto, práticas lúdicas bem conduzidas ajudam a suavizar essas dificuldades. Dessen e Polonia (2007) destacam que o desenvolvimento humano está diretamente ligado às interações vividas nos diferentes contextos, especialmente entre família e escola, o que reforça a importância de ambientes que acolham e valorizem essas relações.

Ao mesmo tempo, é importante evitar uma compreensão limitada do lúdico como algo secundário dentro da rotina escolar. Quando o brincar fica restrito a momentos isolados, acaba perdendo parte do seu potencial formativo. Para que cumpra, de fato, uma função pedagógica, precisa estar presente no planejamento, articulado aos objetivos de aprendizagem e sustentado por intencionalidade. Isso não acontece por acaso. Exige organização e escolha consciente por parte do professor. Kramer (2006) aponta que práticas que integram o lúdico de forma contínua tendem a favorecer maior envolvimento das crianças, contribuindo para experiências mais significativas. Nesse sentido, brincar deixa de ser pausa e passa a fazer parte do próprio processo de aprender.

Também é preciso considerar que fortalecer práticas lúdicas inclusivas envolve uma mudança mais ampla na forma como se entende a infância. Reconhecer a criança como sujeito que aprende brincando, interagindo e explorando o mundo implica questionar modelos de ensino muito rígidos, que pouco dialogam com essas formas de expressão. Ao valorizar o lúdico na Educação Infantil, abre-se espaço para uma escola mais atenta às diferenças e mais comprometida com a equidade. Assim, jogos e brincadeiras não são apenas recursos didáticos. Eles se tornam caminhos importantes para construir práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e próximas da realidade das crianças.

## 4. resultados e discussões

No Brasil, a inclusão escolar é respaldada por documentos oficiais que a reconhecem como um direito fundamental, especialmente na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular traz orientações importantes nesse sentido, ao enfatizar práticas pedagógicas voltadas à participação, à equidade e ao desenvolvimento integral das crianças. O documento propõe direitos de aprendizagem que colocam a criança no centro do processo, valorizando experiências como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Mais do que uma diretriz formal, essa proposta aponta para uma educação que considera as interações e respeita as singularidades, buscando construir experiências mais significativas no cotidiano escolar.

Mesmo com esses avanços no plano normativo, o que se observa nas instituições ainda revela muitos desafios. Garantir que todas as crianças participem efetivamente e tenham acesso à aprendizagem não é algo simples, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações estruturais. A ideia de uma educação centrada na criança, defendida pela BNCC, nem sempre se concretiza como esperado. Em muitos casos, há um descompasso entre o que está previsto nos documentos e o que, de fato, acontece nas práticas pedagógicas do dia a dia.

Essa distância entre o que é garantido por lei e o que se realiza na escola tem sido discutida por Silva e Dias (2022), ao analisarem o percurso da inclusão “dos direitos às práticas”. As autoras destacam que, apesar dos avanços no reconhecimento da inclusão como direito, ainda existem fragilidades na organização das escolas, na formação dos professores e nas condições de trabalho. Esses elementos acabam dificultando a efetivação das políticas inclusivas, fazendo com que, muitas vezes, a inclusão permaneça mais presente no discurso do que na realidade concreta das salas de aula.

É evidente que construir uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que a existência de leis e diretrizes. É preciso investimento, mudanças nas práticas pedagógicas e um compromisso institucional que se mantenha ao longo do tempo. A inclusão, nesse sentido, não pode ser vista como algo já concluído, mas como um processo em constante construção, que depende de ações efetivas para enfrentar as barreiras ainda presentes no cotidiano educacional.

As práticas pedagógicas que incorporam o lúdico têm aberto brechas interessantes para questionar modelos tradicionais de ensino, especialmente na Educação Infantil. Em muitas salas, ainda predominam atividades repetitivas e pouco flexíveis, o que acaba limitando a participação das crianças. Nesse cenário, jogos e brincadeiras aparecem como alternativas que

ampliam possibilidades. Não se trata apenas de tornar a aula mais “leve”. Há algo mais profundo nisso. O brincar envolve interação, imaginação e participação ativa, elementos que contribuem para que diferentes formas de aprender encontrem espaço no cotidiano escolar.

Nessa linha, Kishimoto (1998) chama atenção para o fato de que jogo, brinquedo e brincadeira não podem ser vistos como simples momentos de passatempo. Para a autora, o brincar ocupa um lugar importante no desenvolvimento infantil, pois articula dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Ao explorar situações lúdicas, a criança experimenta, cria, testa hipóteses e se relaciona com o outro. Quando a escola reconhece esse potencial e integra o lúdico ao seu planejamento, amplia as condições de aprendizagem e passa a considerar a criança em sua integralidade.

Essa discussão também se aproxima da perspectiva de Huizinga (1999), que entende o jogo como uma atividade cultural, livre e carregada de sentido. O autor destaca características como a espontaneidade, a delimitação de tempo e espaço e a presença de regras que organizam a participação. Ao mesmo tempo, o jogo cria uma espécie de suspensão do cotidiano, permitindo que a criança experimente outras formas de agir e de se expressar. Esse caráter cultural reforça o valor educativo do brincar, sobretudo quando se pensa em práticas que favoreçam a participação de todos.

O lúdico se apresenta como um caminho possível frente à padronização do ensino. Ao valorizar o brincar, a escola passa a acolher diferentes ritmos, interesses e modos de aprendizagem, algo essencial em contextos marcados pela diversidade. Isso implica reconhecer que não existe um único percurso para aprender. A inclusão, nesse sentido, também se constrói na capacidade de flexibilizar práticas e considerar as experiências que cada criança traz consigo para o ambiente escolar.

Compreender o desenvolvimento infantil é um ponto de partida importante quando se busca questionar práticas pedagógicas padronizadas, especialmente na Educação Infantil. As contribuições de Piaget (1975) ajudam a entender que a criança não aprende de forma passiva. Ela constrói conhecimento ao agir, ao interagir com o meio e ao elaborar, pouco a pouco, representações simbólicas. Esse movimento não segue uma linha única nem acontece do mesmo jeito para todos. Cada criança percorre seu próprio caminho, influenciado por suas experiências e pelo estágio de desenvolvimento em que se encontra. Por isso, pensar a aprendizagem a partir de um único modelo acaba sendo limitado, já que ignora ritmos, interesses e formas distintas de compreender o mundo.

Essa compreensão dialoga com o que propõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O documento reforça a importância das interações e das experiências no

processo educativo, destacando que o desenvolvimento ocorre nas relações que a criança estabelece com outras crianças, com adultos e com o ambiente (BRASIL, 1998). Situações que envolvem exploração, brincadeira e expressão ganham destaque nesse contexto. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo, o RCNEI aponta para a necessidade de práticas que considerem suas particularidades e favoreçam aprendizagens que façam sentido.

O problema surge quando o ensino se organiza a partir de propostas muito padronizadas. Quando todas as crianças são submetidas às mesmas atividades, com as mesmas expectativas e no mesmo tempo, desconsidera-se a diversidade presente na sala de aula. Nem sempre isso é percebido de imediato, mas os efeitos aparecem. Algumas crianças se afastam das atividades, outras demonstram desinteresse, e há casos em que dificuldades acabam sendo interpretadas como incapacidade. São situações que, mesmo sem intenção, podem gerar exclusão dentro do próprio espaço escolar.

Pensar a Educação Infantil a partir das contribuições de Piaget e das orientações do RCNEI implica reconhecer a necessidade de maior flexibilidade nas práticas pedagógicas. Não basta ajustar conteúdos de forma pontual. É preciso rever a organização do ensino, criando condições para que diferentes experiências sejam acolhidas e para que todas as crianças possam participar efetivamente. Nesse cenário, a padronização mostra seus limites. O desafio passa a ser construir caminhos que respeitem a singularidade do desenvolvimento infantil e valorizem as múltiplas formas de aprender.

Os limites estruturais da inclusão escolar ficam mais visíveis quando se observa o cotidiano das escolas. Não é apenas uma questão de intenção pedagógica. Há dificuldades concretas que atravessam o dia a dia, como a falta de materiais acessíveis, espaços físicos pouco adequados e a ausência de apoio especializado. Em muitas situações, a inclusão acaba dependendo quase exclusivamente do esforço do professor, que precisa lidar com turmas diversas sem o suporte necessário. Esse cenário revela uma contradição. O discurso da inclusão avança, mas sua realização ainda esbarra em obstáculos que dificultam práticas mais equitativas.

A formação docente também aparece como um ponto sensível nesse processo. Em grande parte dos casos, o contato com temas ligados à educação especial, adaptações curriculares e metodologias inclusivas foi limitado durante a formação inicial. Isso se reflete na prática. Professores muitas vezes se sentem inseguros ao planejar estratégias que contemplem a diversidade da turma. Não é falta de interesse, mas de preparo e condições. Guimarães e Almeida (2024) destacam que a efetivação da inclusão depende de investimentos contínuos na

formação dos profissionais, de modo que possam atuar com mais segurança e intencionalidade diante das demandas que surgem no cotidiano escolar.

Outro aspecto que chama atenção é o risco de a inclusão permanecer apenas no plano do discurso. Em alguns contextos, a matrícula de estudantes com necessidades específicas é tomada como sinal de que a inclusão está acontecendo. No entanto, sem condições adequadas, essa presença não se traduz, necessariamente, em participação e aprendizagem. Guimarães e Almeida (2024) alertam para esse problema ao indicar que valorizar a diversidade exige mudanças reais nas condições de ensino. Caso contrário, corre-se o risco de manter práticas excludentes, ainda que sob uma aparência inclusiva.

Sendo assim, fica claro que a inclusão escolar não se sustenta apenas com diretrizes ou boas intenções. São necessários investimentos concretos, políticas públicas consistentes e mudanças na própria organização das instituições. Isso envolve melhorias na infraestrutura, ampliação de recursos pedagógicos e fortalecimento de programas de formação continuada. Mais do que garantir acesso, é preciso assegurar condições para que todos permaneçam e aprendam. É nesse ponto que a inclusão deixa de ser um ideal e passa a se aproximar da realidade.

## 5. considerações finais

A partir da análise realizada com base em textos e livros, percebe-se que os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil não podem ser reduzidos a atividades complementares ou meramente recreativas. Eles ocupam um lugar central no processo educativo, especialmente quando se pensa em uma formação mais inclusiva, significativa e atenta à criança em sua totalidade. Em contraste com movimentos de padronização que atravessam as políticas educacionais, o brincar recoloca em evidência a diversidade, os diferentes ritmos de aprendizagem e as múltiplas formas de ser criança.

Nesse cenário, a ludicidade acaba assumindo também um caráter de resistência. Não no sentido de oposição direta, mas como uma prática que insiste na valorização da escuta, da experiência e da participação ativa das crianças. Brincar, nesse contexto, não é algo menor dentro da rotina escolar, e sim uma forma de afirmar que a infância não cabe em modelos rígidos ou homogêneos de ensino. É nesse movimento que se fortalecem aprendizagens mais vivas, em que o protagonismo infantil deixa de ser discurso e passa a acontecer no cotidiano.

Outro ponto central evidenciado foi a relação entre o brincar e a promoção da equidade escolar. As brincadeiras revelam-se espaços privilegiados de convivência e acolhimento das

diferenças, contribuindo para a inclusão social de todas as crianças, inclusive daquelas em situação de vulnerabilidade ou com deficiência. No entanto, os estudos apontam que essa potência só se concretiza quando há investimento em infraestrutura, formação docente contínua e valorização do educador como sujeito criativo e mediador. A chamada "inclusão estratégica" é insuficiente quando descolada de políticas públicas efetivas que garantam o direito ao brincar com qualidade e dignidade.

Quando fazem parte um ensino crítico, os jogos e brincadeiras podem ajudar a mudar tanto a sociedade quanto o jeito de ensinar nas escolas. Em tempos de globalização e controle dos sistemas educacionais por métricas e rankings, é urgente resgatar a centralidade da experiência concreta e do cotidiano escolar. Assim, a inclusão escolar na Educação Infantil não pode ser apenas um discurso; ela precisa se materializar no chão da escola, com práticas que respeitem a infância em sua essência e assegurem o direito de toda criança brincar, aprender e pertencer.

## 6. Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GUIMARÃES, J. A.; ALMEIDA, M. R. Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diversidade. In: SILVA, S. S. de C. (Org.). Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diversidade. UNESPAR, 2024. p. 123-145.

HUIZINGA, Johan. O jogo e a cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em revista, p. 61-79, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista katálysis, v. 10, p. 37-45, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SILVA, V. S.; DIAS, J. S. C. Inclusão na educação infantil: dos direitos às práticas. Revista Educação Pública, v. 22, n. 30, 2022.