

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MILENA AREOLINA VIEIRA DA SILVA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL/RS**

CAXIAS DO SUL

2026

MILENA AREOLINA VIEIRA DA SILVA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

Coorientadora Profa. Dra. Rochele Rita Andreazza Maciel

CAXIAS DO SUL

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S586a Silva, Milena Areolina Vieira da

O atendimento educacional especializado nas escolas de educação infantil do município de Caxias do Sul/RS [recurso eletrônico] / Milena Areolina Vieira da Silva. – 2026.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Coorientação: Rochele Rita Andreazza Maciel.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação de crianças - Caxias do Sul (RS). 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Maciel, Rochele Rita Andreazza, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 373.2(816.5CAXIAS DO SUL)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas de Educação Infantil do Município de Caxias do Sul/RS”

Milena Areolina Vieira da Silva

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 25 de março de 2026.

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente UCS)

Dra. Rochele Rita Andreazza Maciel (coorientadora UCS)

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Dra. Larissy Alves Cotonhoto (IFES)

AGRADECIMENTOS

Entre Silêncios, Apoios e Aprendizagens...

Agradeço, primeiramente, à minha família, em especial ao meu marido e aos meus filhos, pela presença constante, pelo amor, pela paciência e pelo apoio incondicional ao longo deste percurso, que exigiu renúncias, compreensão e a partilha de tempos e silêncios. A vocês, minha gratidão mais profunda.

A Deus, agradeço pela força, pela serenidade e pela sustentação nos momentos de cansaço e incerteza, quando seguir adiante se mostrou desafiador, mas necessário.

Registro também meu agradecimento aos amigos, colegas de trabalho e a todos que, de diferentes formas, caminharam comigo nesta trajetória, especialmente pela paciência e compreensão nos períodos mais difíceis, marcados pelo nervosismo e pelas exigências próprias do processo de formação acadêmica.

Por fim, agradeço às minhas orientadoras, cuja escuta, acompanhamento e compromisso transformaram este percurso em um espaço de aprendizagem, inquietação e crescimento, ampliando meu olhar, fortalecendo meu compromisso ético-profissional e reafirmando a educação como um caminho de construção coletiva, sensível e humana.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, investiga a normatização do serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas infâncias, com foco nas escolas de gestão compartilhada do município de Caxias do Sul/RS. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como os documentos normativos e as percepções das participantes expressam e orientam o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas infâncias em escolas de gestão compartilhada na cidade de Caxias do Sul. O aporte teórico fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2018), com ênfase nos conceitos de mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e na visão qualitativa da deficiência (defectologia), articulando-se à sociologia da infância e ao conceito de infâncias no plural. Quanto ao método, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, que utilizou a pesquisa documental (esferas federal, estadual e municipal) e a aplicação de questionários com perguntas abertas a duas gestoras da SMED como fontes de evidência. O tratamento dos dados seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), estruturada nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Em Caxias do Sul, o AEE é estruturado por um arcabouço normativo consistente e centralizado na atuação da SMED, responsável pela gestão, orientação e supervisão pedagógica, embora as Resoluções CME nº 35/2017 e nº 37/2017 sejam percebidas como defasadas frente às atuais demandas da Educação Inclusiva. A análise identificou uma tensão persistente entre o modelo social da deficiência, prescrito legalmente, e uma visão médico-centrada que ainda prioriza o diagnóstico clínico (laudo) em detrimento da avaliação pedagógica funcional no cotidiano escolar. As conclusões apontam que a docência compartilhada emerge como a estratégia mais potente para a inclusão na Educação Infantil, embora sofra com a carência de tempos institucionais para planejamento conjunto, infraestrutura física limitada e fragilidades na formação específica dos profissionais. Evidencia-se a urgência de fortalecer o trabalho colaborativo e atualizar as regulamentações locais para assegurar que a inclusão seja efetivada como um direito pleno de participação e aprendizagem desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado; educação inclusiva; gestão compartilhada.

ABSTRACT

This master's research, developed in the Graduate Program in Education at Universidade de Caxias do Sul, investigates the regulation of the Specialized Educational Assistance service (Atendimento Educacional Especializado – AEE) in childhood education, focusing on shared-management schools in the municipality of Caxias do Sul. The general objective of the study is to analyze how normative documents and the perceptions of participants express and guide the Specialized Educational Assistance (AEE) service in childhood education within shared-management schools in the city of Caxias do Sul. The theoretical framework is grounded in Vygotsky's historical-cultural perspective, emphasizing the concepts of mediation, Zone of Proximal Development (ZPD), and the qualitative view of disability (defectology), articulated with the sociology of childhood and the concept of childhoods in the plural. Methodologically, this is a qualitative and exploratory study that employed documentary research at the federal, state, and municipal levels, as well as open-ended questionnaires administered to two managers from the Municipal Department of Education (SMED) as sources of evidence. Data treatment followed Laurence Bardin's Content Analysis, structured in the stages of pre-analysis, material exploration, and treatment of results through inference and interpretation. In Caxias do Sul, AEE is organized through a consistent normative framework centralized in the actions of SMED, which is responsible for pedagogical management, guidance, and supervision, although Municipal Education Council Resolutions No. 35/2017 and No. 37/2017 are perceived as outdated in relation to current demands of Inclusive Education. The analysis identified a persistent tension between the social model of disability, legally prescribed, and a medical-centered perspective that still prioritizes clinical diagnosis over functional pedagogical assessment in everyday school practices. The conclusions indicate that shared teaching emerges as the most effective strategy for inclusion in Early Childhood Education, although it is hindered by the lack of institutional time for collaborative planning, limited physical infrastructure, and weaknesses in the specific training of professionals. The study highlights the urgency of strengthening collaborative work and updating local regulations to ensure that inclusion is effectively implemented as a full right to participation and learning from early childhood onward.

Keywords: Early Childhood Education; Specialized Educational Assistance; inclusive education; shared management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação de dados: fontes e análise metodológica	78
Figura 2 – Processo de análise de conteúdo baseada em Bardin (2016)	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das pesquisas sobre AEE e Educação Infantil (2007-2024)	60
Quadro 2 – Documentos analisados: esferas federal, estadual e municipal	74
Quadro 3 – Perfil das gestoras participantes (SMED)	76
Quadro 4 – Síntese metodológica: fontes de informação, foco e análise	77
Quadro 5 – Categorias iniciais	83
Quadro 6 – Matriz de categorização analítica	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEJAR	Associação Cultural Jardelino Ramos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APADEV	Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEED	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CID	Código Internacional de Doenças
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCAXIAS	Associação de Educação Integral Educarita
FSG	Faculdade da Serra Gaúcha
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAV	Instituto da Audição e Visão
LBI	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (referente aos decretos de 2025)

PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMED	Secretaria Municipal da Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UCS	Universidade de Caxias do Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Da vivência de ser professora ao conhecer inclusivo nas infâncias	12
1 INTRODUÇÃO	17
2 AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O AEE: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO	22
2.1 INFÂNCIAS	23
2.2 AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
2.3.1 Políticas e concepções	43
2.3.2 Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil (AEE)	51
3 MAPEANDO AS VOZES ACADÊMICAS SOBRE O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS	59
4 MÉTODO	69
4.1 CONTEXTO DO ESTUDO	71
4.2 DOCUMENTOS	73
4.3 PARTICIPANTES	75
4.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	79
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	82
5.1 DIRETRIZES DO AEE	86
5.2 CONCEPÇÕES	92
5.3 MOVIMENTOS DO AEE NA ESCOLA	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	149
APÊNDICE B – Questionário destinado às gestoras da Secretaria Municipal de Educação (SMED)	151
ANEXO A – Formulário de relação de crianças atendidas e em observação pelo professor de AEE nas Escolas de Educação Infantil de Gestão Compartilhada	153
ANEXO B – Modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) da Gestão Compartilhada	154

Da vivência de ser professora ao conhecer inclusivo nas infâncias

Nossas escolhas, influenciadas pelas experiências que vivemos e seus impactos, conduzem-nos em direção aos objetivos que almejamos na vida. Cada decisão que tomamos configura nossos caminhos e nos direciona ao que somos hoje. Acredito que não há uma pré-determinação, mas sim um desejo profundo dentro de cada um de nós que impulsiona esse movimento. Com base nessa reflexão, compartilho como meus passos me trouxeram até aqui.

Minha trajetória na educação começou em 2018, com a Licenciatura em Pedagogia, um interesse que já existia há muito tempo. Ao longo da prática docente, desenvolvi um foco na educação inclusiva, motivado pelo desejo de superar os desafios relacionados à inclusão em sala de aula e ao acolhimento educacional. Em 2019, quando meu filho de seis anos recebeu o diagnóstico de transtorno do espectro autista, e novamente em 2020, quando o diagnóstico se repetiu para meu filho de quatro anos, redefini os meus objetivos. Passei a buscar a inclusão social e educacional para todas as crianças em idade escolar, percebendo a necessidade de disseminar conhecimento sobre o tema e capacitar a equipe escolar para um acolhimento eficaz de crianças com diferentes deficiências.

Nesse contexto, vivenciei a inclusão e o acolhimento na vida escolar dos meus filhos. E foi nesse momento que compreendi a importância do trabalho de uma equipe bem estruturada e percebi que precisava dar continuidade a essa missão, não apenas em prol dos meus filhos, mas em benefício de outras crianças.

Atuei junto à APAE Caxias do Sul, o que ampliou meus conhecimentos sobre inclusão. Em seguida, trabalhei com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social na zona norte de Caxias do Sul, no centro de convivência e fortalecimento de vínculos Murialdo Santa Fé. Durante essa experiência, apoiei e acompanhei a entidade na Conferência Municipal de Assistência Social, realizada em 6 de julho de 2023.

Dando continuidade à minha trajetória docente, concluí cursos de pós-graduação e outras capacitações na área. Iniciei um trabalho de gestão compartilhada entre a instituição Educaxias e o município de Caxias do Sul, atendendo às demandas das Escolas Municipais de Educação Infantil. Durante esse período, atuei como professora do Atendimento Educacional Especializado, encerrando essa etapa em julho de 2024. Reconhecendo que ciclos se encerram e

que precisamos evoluir a cada passo que damos, tomei uma decisão que me levou a um caminho familiar: retornei à função de professora do Atendimento Educacional Especializado, agora na instituição de ensino Murialdo Centro, em Caxias do Sul. Nesse novo papel, coordeno os serviços prestados do pré-escolar ao segundo ano do ensino fundamental, formatação diferenciada no serviço, pensada de forma a potencializar as práticas inclusivas dividindo o serviço em quatro unidades do Atendimento Educacional Especializado dentro da mesma instituição, sendo pré ao segundo ano, terceiro ao quinto ano, sexto ao nono ano e ensino médio, campo fértil e potente para inspirações futuras.

Observando o cenário educacional em um contexto voltado para a educação inclusiva, deparamo-nos com peculiaridades que perpassam limites restritivos referentes a barreiras atitudinais de docentes e comunidade escolar em geral, dentre outros desafios. Trago uma provocação acerca dos sentimentos de impotência inerentes que são postos em território de contenda e do papel do professor do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Antes de iniciar essa trajetória, exemplifico que, por mais que haja estudos como os de Pletsch (2015) e Skliar (2015) voltados para o assunto e pessoas dispostas a defender a causa da inclusão, a problemática passa por diferentes perspectivas teóricas e práticas. Dessa forma, entendo que se faz necessário desenvolver o olhar inclusivo dentro do ambiente escolar, corroborando com a premissa de que estamos trilhando um caminho para que, de fato, façam-se valer as legislações e, acima de tudo, a inclusão seja tomada como um compromisso dos docentes e gestores, pelo direito à educação para todas as crianças.

A infância é uma fase do desenvolvimento humano, um espaço de descobertas e fragilidades em que cada experiência pode trazer essências de quem a criança será no futuro. É nessa fase tão pura e sensível que as barreiras para a inclusão se tornam ainda mais cruéis, porque não afetam apenas o presente, mas também plantam sementes de dúvidas, medos e limitações que podem crescer junto com a criança.

As crianças transbordam curiosidade e vontade de pertencer; não podemos permitir que a cada tentativa de se conectar ou explorar o mundo, encontrem portas fechadas, não por falta de capacidade, mas por barreiras criadas por um mundo que, muitas vezes, insiste em não enxergar as diferenças como riquezas. Essas

barreiras não são apenas físicas ou práticas: são olhares que desviam, risadas que machucam, oportunidades negadas de forma silenciosa, mas contundente.

Quando uma criança não é incluída no contexto de socialização e educação, não é só o acesso que ela perde, é o direito de sonhar sem limitações, de acreditar que pode ser tudo o que deseja, de sentir que é suficiente exatamente como é. A inclusão na infância é mais do que um gesto ou um recurso; é a construção de um caminho onde cada passo é acolhido e celebrado. É preciso garantir que nenhuma criança precise se sentir inadequada em um mundo que deveria ser tão dela quanto de qualquer outro.

Correndo o risco de pessoalizar o que discorro a seguir, aponto a minha trajetória como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mãe de duas crianças com deficiência, assim, trago duas visões para esse contexto: um enquanto profissional, dedicada e que almeja o melhor a seus alunos, e o outro de uma mãe que moveria o mundo para que a inclusão se tornasse parte intrínseca da sociedade. A luta diária, a minha e a de muitas mães (Bassoto, 2018) e profissionais (Marchesini, 2022) que exercem seu trabalho movidos pelo desejo de mudar a realidade atual é solitária e frustrante, uma vez que o mundo parece não estar preparado para ser inclusivo, acolhedor ou empático.

É natural ao ser humano sentir-se desconfortável com o que não é conhecido, com o que é diferente ou inesperado; por essa razão, o que foge dos padrões de normalidade gera incômodo (Skliar, 2015). Destarte, a deficiência é um assunto evitado e recai-se no esforço de olhar para o indesejado. Certa vez, ouvi de uma proprietária de escola que ela preferia se negar a efetivar uma matrícula de uma criança com deficiência na sua escola de Educação Infantil a ter que realizar adaptações para recebê-lo. Absurdo? Sim. Mas, infelizmente, essa realidade ainda existe, escondida nos olhares e comentários indesejados.

Pensando agora no serviço do AEE, esse poderia contribuir para os processos inclusivos e para reagir contra essa maré de exclusão? A primeira ideia que surge olhando a totalidade do impacto angustiante da situação é a conscientização e a responsabilidade do professor desse serviço. Os desafios da inclusão escolar ocorrem antes dos primeiros anos do ensino fundamental. Já na Educação Infantil encontramos desafios, tanto para pais, crianças, como para educadores que querem contribuir para o desenvolvimento de todos os estudantes.

Dessa forma, trago a importância do AEE na Educação Infantil, sendo que o conviver com as diferenças possa ser parte do cotidiano e a aceitação das limitações do outro se torne algo compreensível e promotor de empatia.

A inclusão não é uma tarefa simples, muito menos algo que possa ser realizada de forma isolada. Ao longo dos anos, percebo que as necessidades de meus filhos e das crianças que me acompanham mudam constantemente, considerando as transformações de contexto e de desenvolvimento. Frequentemente me pergunto: como posso contribuir para que, em suas vidas, experimentem a inclusão de maneira efetiva? Como contribuir para que os olhares do mundo se tornem cada vez menos julgadores e mais empáticos e solidários? À medida que avanço em meus estudos e na minha vida profissional, as respostas se encontram na base. É nela que construo minha trajetória diariamente, levando a luta não apenas para as salas de aula, mas também para que as escolas estejam preparadas para acolher as deficiências, as famílias sejam mais abertas às diferenças e a sociedade crie espaços para que as pessoas possam ser protagonistas de suas próprias vidas. Com a consciência de que o caminho ainda é longo, de que palavras por si só não são suficientes e de que o acolhimento das famílias dessas crianças com deficiência é fundamental para garantir seus direitos, especialmente diante da insegurança gerada pelos desafios diários, faço a minha parte, na esperança de que, com isso, possa realmente fazer a diferença.

Minha trajetória pessoal e profissional me conduziu à busca por respostas por meio da pesquisa, motivando a escolha de ingressar no mestrado em Educação e desenvolver um estudo que articula o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Infantil. Nesse percurso, tive a oportunidade de encontrar pessoas e leituras que atravessaram minhas inquietações e potencializaram minhas reflexões, fortalecendo o desejo de compreender, de forma mais profunda, os desafios e as possibilidades da educação inclusiva. Entre essas leituras, destaco Valentini e Bisol (2024), que oferecem uma contribuição para pensar a inclusão a partir da valorização das diferenças e da potencialidade de cada sujeito.

As autoras não oferecem respostas prontas, mas nos instigam a refletir sobre os avanços e os desafios da educação inclusiva, ressaltando a necessidade de repensar práticas e concepções que, muitas vezes, ainda se apoiam em modelos medicalizantes ou em perspectivas capacitistas. A leitura nos chama a atenção para a urgência de superar o preconceito contra a deficiência, o capacitismo, entendido

como a discriminação que situa pessoas com deficiência como inferiores. Nesse sentido, defende-se a importância de práticas pedagógicas que considerem as singularidades e a diversidade como elementos que enriquecem a escola e a vida em sociedade.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os caminhos que venho trilhando em minha pesquisa e que compartilho com minha orientadora: o desejo de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de enxergar nas diferenças não obstáculos, mas possibilidades de aprendizagem e de transformação social. É nesse movimento de instigação e esperança que se inscreve a presente investigação, sustentada pela convicção de que a inclusão é sempre um processo em construção, que se fortalece no encontro entre pessoas, ideias e práticas.

1 INTRODUÇÃO

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder a outros.
Freire, 1996

A inclusão educacional constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa, na medida em que assegura o direito de todos à educação. No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um dispositivo essencial para a efetivação da educação inclusiva ao garantir suporte pedagógico complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, respeitando suas singularidades, necessidades educacionais específicas e potencialidades de desenvolvimento.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, ocupa lugar central na efetivação do direito à educação e na construção de experiências educativas inclusivas desde a infância. É nesse período que se estabelecem os alicerces do desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões físicas, emocionais, sociais, culturais e cognitivas. Dessa forma, a organização de práticas pedagógicas que garantam o exercício pleno dos direitos das crianças torna-se determinante para assegurar trajetórias escolares equitativas e consolidar uma cultura educacional pautada no respeito à diversidade.

No contexto brasileiro, a educação inclusiva encontra respaldo em um consistente arcabouço legal, que compreende, entre outros documentos, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Esses dispositivos reconhecem a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem em ambientes educacionais inclusivos. Dentro da política de inclusão, o Atendimento Educacional Especializado

(AEE) emerge como principal suporte operacional da Educação Especial, atuando como elo que viabiliza a inclusão escolar. Sua função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação e ao desenvolvimento dos estudantes, complementando ou suplementando a formação escolar sem substituí-la. Contudo, apesar dos avanços normativos, a efetivação do Atendimento Educacional Especializado ainda enfrenta desafios significativos, como a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores, a insuficiência de infraestrutura adequada e as dificuldades na articulação entre o ensino regular e o ensino especializado.

No município de Caxias do Sul, a organização da Educação Infantil apresenta uma especificidade relevante: a adoção de um modelo de gestão compartilhada entre o poder público municipal e instituições parceiras. Conforme informações disponibilizadas no *site*¹ oficial da Prefeitura de Caxias do Sul, o atendimento às crianças de zero a cinco anos ocorre em 50 Escolas de Educação Infantil administradas por meio de contratos de gestão compartilhada com quatro entidades administrativas². Paralelamente, a rede municipal conta com 70 Escolas Municipais de Ensino Fundamental que ofertam turmas de pré-escola para crianças de quatro e cinco anos.

Embora esse modelo de gestão compartilhada contribua para a ampliação da oferta de vagas, ele também acrescenta camadas de complexidade à regulamentação e à organização do Atendimento Educacional Especializado. A coexistência de diferentes formas de gestão e entidades administrativas tende a dificultar a consolidação de diretrizes pedagógicas comuns, a padronização de orientações normativas e a garantia de equidade no atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial. Nesse cenário, a organização do AEE na Educação Infantil demanda análise cuidadosa, especialmente no que diz respeito à coerência entre o que é prescrito nos documentos normativos e o que é efetivamente vivenciado no cotidiano escolar.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer

¹ *Site* oficial da secretaria de educação de Caxias do Sul:
<https://educacao.caxias.rs.gov.br/escolas/escolas-de-educacao-infantil-gestao-compartilhada>.

² Associação Cultural Jardelino Ramos (AEJAR), a Associação de Educação Integral Educarita (que administra a Escola de Educação Infantil (EDUCAXIAS), o Centro Filantrópico de Assistência Social Charles Leonard Simon Lundgren, e a Mão Amiga.

práticas inclusivas que reconheçam a infância como o alicerce da vida e da cidadania. As creches e pré-escolas constituem o marco inicial da inclusão, espaços nos quais o convívio com a diversidade deve integrar o cotidiano pedagógico, favorecendo a construção de valores como empatia, respeito e equidade desde os primeiros anos de escolarização. Investigar o Atendimento Educacional Especializado nesse nível de ensino pode contribuir para compor a compreensão de como as políticas públicas se materializam na prática e de que forma podem ser aprimoradas para assegurar o desenvolvimento pleno das crianças público-alvo da Educação Especial.

Do ponto de vista acadêmico, esta investigação dialoga com um estado de conhecimento composto por 27 pesquisas nacionais produzidas entre 2007 e 2024. Embora a temática da inclusão seja recorrente na literatura, persistem lacunas relacionadas à articulação entre políticas públicas, planejamento integrado e práticas pedagógicas, conforme apontam Rodrigues (2015) e Cotonhoto (2014). A originalidade desta pesquisa reside na análise articulada entre o arcabouço legal — integrando legislações federais, estaduais e normativas municipais — e as percepções de participantes vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SMED). Ao confrontar a norma com a práxis, o estudo busca revelar tensões, convergências e desafios na regulamentação do AEE, aprofundando discussões já iniciadas por Santos (2017) e tensionando paradigmas assistencialistas e clínicos ainda presentes nas políticas e práticas educacionais.

Além disso, a pesquisa conta também com motivações profissionais e pessoais da pesquisadora, que atua como professora de Atendimento Educacional Especializado e vivencia, enquanto mãe de crianças com transtorno do espectro autista, essa busca pela inclusão. Essa experiência contribui para um olhar sensível e comprometido com a temática, sem prejuízo do rigor científico exigido pela pesquisa acadêmica.

Diante do contexto da Educação Infantil e da organização do Atendimento Educacional Especializado no município de Caxias do Sul, especialmente nas escolas de gestão compartilhada, esta pesquisa parte do interesse em compreender como as normativas educacionais e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar se articulam na orientação desse serviço. Assim, o problema que orienta a investigação é: de que modo os documentos normativos e as respostas das participantes da pesquisa expressam e orientam o serviço do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) nas infâncias em escolas de gestão compartilhada na Cidade de Caxias do Sul?

Com o intuito de responder a esse problema, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como os documentos normativos e as percepções das participantes expressam e orientam o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas infâncias em escolas de gestão compartilhada na cidade de Caxias do Sul. Para tanto, como objetivos específicos, propõem-se: a) identificar as principais diretrizes políticas e pedagógicas que fundamentam o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, com foco nas normativas aplicadas ao contexto das escolas municipais de gestão compartilhada; b) compreender as percepções e interpretações das participantes acerca do serviço do Atendimento Educacional Especializado na infância, a partir da análise dos documentos e de suas compreensões ; e c) analisar, de forma articulada, os documentos normativos do município de Caxias do Sul e as respostas das participantes, visando compreender a organização do AEE nas escolas de Educação Infantil, bem como identificar convergências, tensões e desafios entre o que é prescrito nas normativas e o que é enunciado nas respostas das participantes.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos que dialogam entre si e buscam responder ao problema de pesquisa proposto.

O capítulo dois, intitulado "As infâncias na Educação Infantil e o AEE: políticas e práticas de inclusão", apresenta o referencial teórico no qual são discutidos os conceitos e fundamentos das Infâncias, da Educação Infantil, da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), situando a pesquisa no campo das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas às infâncias.

O capítulo três, nomeado "Mapeando as vozes acadêmicas sobre o AEE na Educação Infantil: conceitos, políticas e práticas", aborda a relevância acadêmica da pesquisa por meio da revisão de estudos e pesquisas relacionadas à temática. Nesse capítulo, é apresentado o estado do conhecimento, constituído por produções nacionais que investigam a Educação Infantil, o AEE e a inclusão escolar, evidenciando avanços, limites e lacunas que justificam a realização deste estudo.

O capítulo quatro, intitulado "Método", descreve o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando o tipo de pesquisa adotado e explicitando os procedimentos metodológicos utilizados. Nesse capítulo, são detalhados os

instrumentos de produção de dados (pesquisa documental e questionários), a caracterização das participantes (gestoras da SMED) e os procedimentos de análise baseados em Bardin (2016), de modo a garantir rigor científico e coerência com os objetivos propostos.

O capítulo cinco, nomeado "Resultados e Discussão", apresenta a análise dos dados, organizados a partir da análise de conteúdo de Bardin que deu origem a três categorias: diretrizes do AEE, concepções e movimentos do AEE na escola. As análises são realizadas de forma articulada ao referencial teórico, buscando identificar convergências, tensões e desafios entre o que é prescrito nas normativas e o que é enunciado nas práticas relacionadas ao AEE na Educação Infantil.

Por fim, o sexto capítulo reúne as "Considerações Finais", nas quais são retomados os principais achados da pesquisa, suas contribuições para o campo das políticas públicas e das práticas inclusivas na Educação Infantil, bem como possíveis encaminhamentos para futuras investigações.

2 AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O AEE: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

Este capítulo propõe-se a articular as dimensões teóricas, normativas e práticas que fundamentam a inclusão escolar nos anos iniciais da vida escolar na educação infantil. Ao longo das próximas seções, analisaremos a intersecção entre o desenvolvimento infantil e as políticas públicas, buscando evidenciar como a organização pedagógica se molda intencionalmente — através da reorganização de tempos, espaços, metodologias e currículos — para acolher a singularidade de cada criança. O objetivo é consolidar a inclusão não como um apêndice ou serviço periférico do sistema educacional, mas como um princípio estruturante que exige a compreensão profunda das especificidades das infâncias e a transformação da cultura escolar para assegurar o direito pleno à participação e ao aprendizado.

Pensar a inclusão escolar na primeira etapa da Educação Básica implica revisitar as concepções de infância que sustentam as políticas e práticas educacionais contemporâneas. Nesse movimento, a análise das relações entre a Educação Infantil e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige uma imersão teórica e normativa acerca da indissociabilidade entre as concepções de infância e a política do AEE. Compreender esse serviço pressupõe desconstruir a visão teleológica da criança como um ser passivo ou um mero "vir a ser" para reconhecê-la sob a égide de um sujeito histórico, social e de direitos, capaz de produzir cultura e sentidos no tempo presente (Santos, 2017).

Para fundamentar essa discussão de maneira articulada este capítulo organiza-se em três eixos complementares que dialetizam a teoria e a prática. No primeiro momento, intitulado "Infâncias", exploro diferentes autores a fim de compreender a concepção conceitual de infância, assim como a evolução histórica do conceito, sob a luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2018). O objetivo é destacar a criança como um sistema complexo em constante metamorfose qualitativa, cujas funções psicológicas superiores são mediadas pelas interações sociais e culturais.

Sequencialmente, o subcapítulo "As infâncias na Educação Infantil" traça o percurso legal e pedagógico da Educação Infantil no Brasil. Analiso a transição paradigmática do modelo assistencialista para o reconhecimento do direito

educacional pleno, evidenciando como a organização curricular contemporânea passou a demandar suportes específicos para a diversidade.

Por fim, na seção “Inclusão na Educação Infantil”, examino o desenvolvimento das políticas de Educação Especial e os marcos regulatórios que sustentam o AEE como um serviço de natureza transversal. Buscamos demonstrar como esses instrumentos normativos operam como garantidores de equidade, assegurando que o atendimento educacional especializado seja indissociável das práticas pedagógicas inclusivas desde a Educação Infantil. Entendo que esta estrutura triádica — conceito, norma e prática — constitui o substrato necessário para a compreensão do fenômeno investigado nesta dissertação.

2.1 INFÂNCIAS

Em diferentes etapas do desenvolvimento, a criança não apresenta uma correspondência totalmente adequada às ideias de um adulto. Isso significa que, em diferentes etapas do desenvolvimento, ela generaliza de formas diferenciadas e, conseqüentemente, atribui sentidos de formas diferentes à realidade e ao meio circundante
Vigotski, 2018

A epígrafe de Vigotski (2018) lembra que, em diferentes etapas do desenvolvimento, a criança generaliza e atribui sentidos ao mundo de maneiras singulares, sem que haja correspondência direta com a visão de um adulto. Essa reflexão nos convida a considerar a infância como um processo dinâmico e multifacetado, em que as experiências, as interpretações e as formas de expressão variam conforme o estágio de desenvolvimento.

Ao adotar essa perspectiva, o educador é chamado a reconhecer a criança em sua integralidade — cognitiva, emocional, social e física —, valorizando suas singularidades e modos próprios de compreender e interagir com o meio. Essa compreensão sustenta práticas pedagógicas inclusivas, que não se limitam à

adaptação de conteúdos ou métodos, mas promovem escuta sensível, mediação intencional e reorganização dos espaços e tempos educativos, permitindo que cada criança construa conhecimentos a partir de suas experiências e potencialidades.

Nesse sentido, a infância não pode mais ser compreendida como um estágio meramente biológico do desenvolvimento humano. Estudos de França-Carvalho e Moraes (2023) e Lima, Moreira e Lima (2021), bem como os marcos normativos nacionais — a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Resolução nº 5/2009) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirmam que a infância é uma construção social, histórica e cultural, marcada por múltiplas determinações e atravessada por relações sociais, políticas e simbólicas. Essa perspectiva desloca a compreensão da criança de um lugar de passividade e incompletude para o reconhecimento da infância como o alicerce fundamental da constituição do sujeito e da vida em sociedade, o que convida à superação de abordagens reducionistas e fragmentadas acerca do desenvolvimento infantil.

Historicamente, o conceito de infância passou por profundas transformações que moldaram as práticas educativas contemporâneas. Até aproximadamente o século XII, as crianças eram percebidas como “miniadultos”, inseridas precocemente no mundo do trabalho e do convívio social sem o reconhecimento de suas especificidades desenvolvimentais (Ariès, 1981). Nessa época, a ausência de uma distinção clara entre as etapas da vida fazia com que a criança fosse integrada às atividades produtivas assim que adquiria certa independência física.

Somente a partir do declínio da Idade Média, e de forma mais expressiva entre os séculos XVII e XVIII, emerge o que se denomina “sentimento de infância”. Segundo Ariès (1981), esse fenômeno caracteriza-se pela progressiva diferenciação entre os universos infantil e adulto, materializada em novas práticas de escolarização, cuidado e proteção. Essa mudança de paradigma foi essencial para que a sociedade passasse a ver a criança como um ser em formação, demandando espaços e tempos específicos para o seu desenvolvimento.

Essa ressignificação histórica é o que fundamenta, atualmente, a compreensão da infância como uma categoria social plural. Como discutido anteriormente, essa evolução permitiu que a Educação Infantil deixasse de ser puramente assistencialista para se tornar um direito garantido, onde as

especificidades da criança — especialmente daquelas público-alvo da Educação Especial — são o ponto de partida para toda ação pedagógica.

Na contemporaneidade, sob o prisma da Sociologia da Infância, os estudos apontam para a inexistência de um modelo universal de criança, defendendo a noção de infâncias no plural, que variam conforme contextos históricos, sociais, culturais, econômicos, de gênero e de etnia (Sarmiento, 2005). Assim, a criança deixa de ser vista como um ser passivo e passa a ser compreendida como um ator social integral, indivisível e situado em uma rede complexa de relações sociais, capaz de produzir cultura e atribuir sentidos ao mundo.

Corroborando essa perspectiva, Müller e Hansen (2009) afirmam que a infância não deve ser compreendida como uma fase homogênea ou unidimensional, mas como um fenômeno híbrido e multifacetado, constituído por dimensões biológicas, sociais, culturais, históricas, tecnológicas, discursivas e materiais que coexistem e se inter-relacionam. Tal concepção rompe com visões tradicionais que concebiam a criança como um ser irracional, passivo e totalmente dependente dos adultos, evidenciando, ao contrário, sua condição de agente social competente, dotado de capacidade de ação, escolha e participação ativa na construção de sua vida e de seu contexto social.

No campo das ciências sociais, os estudos da infância enfrentam tensões teóricas entre abordagens que enfatizam as estruturas sociais como moldadoras do comportamento e aquelas que valorizam a subjetividade e a agência das crianças. Essa tensão clássica entre estrutura e agência manifesta-se no desafio de conciliar a condição estrutural da infância — que impõe limites e influencia oportunidades — com a autonomia e a capacidade das crianças de influenciar seu meio (Müller; Hansen, 2009). Superar essa dicotomia implica compreender a infância sob uma perspectiva relacional, reconhecendo que, embora condicionadas por estruturas sociais, as crianças também produzem significados e participam ativamente da vida social.

Diante desse cenário, Müller e Hansen (2009) propõem a superação das dicotomias clássicas herdadas da modernidade — tais como adulto/criança, natureza/cultura e passividade/atividade — que historicamente contribuíram para a construção de uma concepção homogênea e universalizante da infância. Para os autores, a infância deve ser compreendida como um conjunto múltiplo de construções sociais emergentes, constituídas nas relações históricas, culturais e

simbólicas, nunca fixas, isoladas ou desvinculadas dos contextos sociais em que as crianças estão inseridas. De forma convergente, Santos e Alberto (2011) concebem a infância como um fenômeno fluido, plural e complexo, no qual a criança é reconhecida como sujeito presente, ativo e participante, inserido em redes sociais heterogêneas que atravessam suas experiências cotidianas. Essa concepção desloca a criança da condição de objeto de tutela ou de preparação para a vida adulta, atribuindo-lhe centralidade como ator social capaz de interpretar, significar e transformar o mundo desde o início da vida.

Em consonância com essas abordagens teóricas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institucionalizam uma concepção afirmativa de infância ao definirem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e produz sentidos sobre a natureza e a sociedade, constituindo-se como produtora de cultura (Brasil, 2013; Brasil, 2017). Sob essa perspectiva, a criança é compreendida como um ator social que participa ativamente da configuração do meio social em que vive, contribuindo com modos próprios de ser, agir e compreender a realidade. A partir dessas bases teóricas e normativas, optamos pelo uso do termo “infâncias”, no plural, como estratégia conceitual e política que visa reconhecer a diversidade de experiências, trajetórias e condições sociais vivenciadas pelas crianças. Tal escolha pressupõe compreender a infância não como uma etapa homogênea e universal do desenvolvimento humano, mas como um conjunto de múltiplas vivências sociais e culturais que coexistem, inter-relacionam-se e se constroem de maneira singular. Assim, reconhece-se que, do mesmo modo que existem diferentes crianças e infâncias, há também distintos processos de desenvolvimento infantil, vivenciados por sujeitos únicos, capazes de produzir sentidos, construir conhecimentos a partir da experiência e atuar como protagonistas de seus processos de aprendizagem em contextos educativos que devem assegurar a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças.

Essa pluralidade de contextos é indissociável da constituição da subjetividade, encontrando sustentação na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. O autor compreende o desenvolvimento infantil sob uma perspectiva dialética, definindo

esse processo como uma sucessão de "mudanças qualitativas" que reestruturam o psiquismo (Vigotski, 2018, p. 256).

Nesse horizonte teórico, as contribuições de Vigotski (2021) permitem compreender a infância não como uma sucessão linear de etapas, mas como um processo dinâmico atravessado por reorganizações estruturais do psiquismo, nas quais cada período do desenvolvimento assume configurações qualitativamente distintas. Tal concepção desloca a análise do desenvolvimento infantil de parâmetros universais e normativos para a consideração das condições históricas e culturais concretas que configuram as estruturas de idade. Essa abordagem é aprofundada por Vigotski, Luria e Leontiev (2010) ao afirmarem que a constituição da subjetividade e da consciência ocorre na e pela interação social, por meio da qual a criança se apropria dos bens culturais historicamente produzidos. Nesse processo, a mediação por instrumentos e signos — com destaque para a linguagem — desempenha papel central na reorganização qualitativa das funções psicológicas, evidenciando que o desenvolvimento das funções superiores resulta da participação ativa da criança nas práticas sociais, e não de um amadurecimento espontâneo ou natural.

Vigotski (2018) também traz contribuições acerca da ótica da pedologia definida como a ciência que investiga as leis que regem o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Diferente de métodos puramente quantitativos, a pedologia adota uma análise que integra o organismo e a personalidade, conforme o autor esclarece:

O objeto da pedologia é a criança como uma unidade de desenvolvimento, como um sistema complexo e organizado, em que cada idade representa uma nova estrutura, um novo modo de relação da criança com o meio, um novo tipo de atividade. (Vigotski, 2018, p. 14)

Assim como a opção pelo termo “infâncias” busca evidenciar a visibilidade à pluralidade de vivências socioculturais que constituem a experiência infantil, a escolha pela pedologia, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, justifica-se pelo compromisso teórico-metodológico de investigar as leis do desenvolvimento infantil em sua totalidade. Nessa abordagem, a criança é compreendida como um sistema complexo e organizado no qual os aspectos biológicos e culturais se integram em uma unidade dinâmica e indissociável. Tal

compreensão revela-se central para esta pesquisa na medida em que possibilita deslocar o olhar da deficiência concebida como um déficit de ordem orgânica para entendê-la como um fenômeno socialmente constituído, priorizando as potencialidades qualitativas, a singularidade dos percursos de desenvolvimento e as condições concretas de participação da criança nos processos educativos inclusivos.

Nesse sentido, a pedologia diferencia-se de abordagens meramente descritivas ou fragmentadas ao propor um método de análise global que articula organismo, personalidade e contexto social. Ao invés de se restringir à idade cronológica, a análise pedológica privilegia a determinação da idade pedológica, entendida como o nível real de desenvolvimento da criança, resultante da interação dialética entre fatores hereditários e condições socioculturais. Conforme destaca Vigotski (2018), o desenvolvimento deve ser compreendido como uma “unidade dinâmica das influências hereditárias e do meio” (Vigotski, 2018, p. 42), o que reforça a necessidade de analisar a criança em sua totalidade concreta, considerando os processos de mediação social que impulsionam ou limitam suas possibilidades de desenvolvimento. Essa perspectiva sustenta uma compreensão ampliada da inclusão ao afirmar que as diferenças não constituem impedimentos em si, mas expressões singulares de modos de desenvolvimento que demandam respostas pedagógicas intencionalmente organizadas.

Sob essa perspectiva, a infância deixa de ser um conceito abstrato para ser compreendida como o alicerce da vida, constituindo-se como um período de intensas transformações no qual experiências, relações sociais e contextos culturais se entrelaçam na construção do sujeito. Longe de ser apenas um tempo de brincadeiras, essa etapa é fundamental para a formação da identidade, dos valores e das capacidades que possibilitam à criança interagir com o mundo, sustentando o desenvolvimento integral ao longo da vida.

É nesse horizonte teórico, que concebe a infância como uma condição social e histórica atravessada por múltiplas vivências, relações e formas de participação, que se insere o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), também denominado por Vigotski como Zona de Desenvolvimento Iminente. A ZDP refere-se ao intervalo entre aquilo que a criança já é capaz de realizar de forma autônoma e aquilo que pode realizar com a mediação de adultos ou de pares mais experientes, revelando o caráter histórico, social e prospectivo do desenvolvimento humano (Vigotski, 2018). Tal noção desloca a compreensão do desenvolvimento infantil de

uma perspectiva individual e maturacionista para uma abordagem relacional, evidenciando que aprender e desenvolver-se são processos indissociáveis das interações sociais e das experiências culturalmente mediadas.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento das infâncias não se explica pela sucessão linear de estágios universais, mas pelas condições concretas de vida, pelas práticas culturais e pelas formas de convivência às quais cada criança tem acesso. As interações sociais e os contextos de socialização assumem, assim, papel estruturante, pois é no plano das relações que emergem as funções psicológicas superiores, inicialmente constituídas no âmbito interpsicológico e, posteriormente, reorganizadas no plano intrapsicológico. Desse modo, aquilo que a criança realiza hoje em colaboração tende, ao longo do tempo, a integrar suas capacidades próprias, evidenciando que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, aberto e profundamente dependente das mediações sociais (Vigotski, 1991).

Nesse movimento, a imitação adquire um significado específico para a compreensão das infâncias. Distante de uma noção mecânica ou reprodutivista, Vigotski (2018) a compreende como uma capacidade tipicamente humana de participar de ações culturalmente significativas, mesmo quando ainda não plenamente dominadas. Por meio da imitação, a criança insere-se nas práticas sociais, amplia seu repertório simbólico e apropria-se de modos de agir, pensar e sentir próprios de seu grupo social. Trata-se, portanto, de um mecanismo central de socialização e de acesso à cultura, que possibilita à criança operar para além de seu nível atual de desenvolvimento (Vigotski, 2018).

É a partir dessa compreensão que Vigotski (1991) afirma que a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o antecede e o impulsiona. O aprendizado socialmente mediado incide sobre funções ainda em processo de maturação, ativando possibilidades que não emergiriam de forma espontânea. Assim, aprendizagem e desenvolvimento estabelecem uma relação dialética, na qual o ensino intencional e as interações qualificadas assumem papel decisivo na ampliação das capacidades infantis, especialmente quando consideradas as múltiplas formas de viver a infância, marcadas por diferentes ritmos, contextos socioculturais e trajetórias de vida (Vigotski, 1991; Soares, 2023).

Esse processo é explicado pelo conceito de internalização, que designa a transformação qualitativa das atividades realizadas inicialmente no plano social em funções psíquicas internalizadas, integradas à estrutura da personalidade da

criança. A internalização não corresponde a uma simples transferência do exterior para o interior, mas a uma reconstrução mediada por signos e instrumentos culturais, por meio da qual as experiências vividas nas convivências se convertem em patrimônio psicológico do sujeito. Desse modo, o meio social e as relações constituem verdadeiras reservas do desenvolvimento, oferecendo as condições necessárias para a emergência de novas formas de pensar, agir e se relacionar (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010).

No contexto da Educação Infantil, esse movimento torna-se particularmente visível por meio do brincar, especialmente nas situações de faz-de-conta, reconhecidas por Vigotski como atividades privilegiadas de geração de Zonas de Desenvolvimento Proximal. Ao brincar, a criança assume papéis sociais, negocia regras e mobiliza a imaginação, atuando para além de seu comportamento habitual. Nessas experiências, o brincar articula socialização, linguagem e cultura, permitindo que a criança antecipe formas mais elaboradas de atividade psíquica e desenvolva a autorregulação, o pensamento abstrato e a consciência de si em relação ao outro (Vigotski, 1991; 2018).

Assim, a ZDP reafirma que o desenvolvimento das infâncias ocorre nas e pelas relações sociais, evidenciando que as convivências, as interações e as práticas culturais não apenas acompanham, mas constituem o próprio processo de humanização da criança. Essa compreensão fortalece uma concepção de infância plural, dinâmica e situada, na qual aprender, brincar, conviver e participar são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano e da produção de sentidos na vida social.

Essas dinâmicas de mediação e atividade lúdica reforçam que a contribuição de Vigotski constitui um dos principais alicerces teóricos para a compreensão da infância e do desenvolvimento humano como processos histórica e culturalmente mediados. Ao romper com explicações naturalizantes ou exclusivamente maturacionais, Vigotski, em articulação com Luria e Leontiev, sustenta que o pensamento humano resulta de uma interação dinâmica entre fatores biológicos e culturais, na qual os processos psicológicos superiores se formam no interior das relações sociais mediadas por sistemas simbólicos historicamente produzidos (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010). Nessa perspectiva, o desenvolvimento não pode ser entendido como simples acumulação de capacidades, mas como um processo de

reorganizações qualitativas que transformam a estrutura do psiquismo humano ao longo do tempo.

É a partir dessa problemática que Vigotski (2018) aprofunda, no âmbito da pedologia, a análise da relação entre a criança e o meio social. O autor propõe a superação de concepções que tratam o meio como um conjunto homogêneo e externo de fatores, defendendo que sua ação sobre o desenvolvimento deve ser compreendida de forma relacional e dinâmica. O meio, nessa perspectiva, não é um dado absoluto, mas adquire significados distintos conforme a etapa do desenvolvimento e as possibilidades psicológicas da criança em cada momento de sua vida (Vigotski, 2018).

Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem ocupa um lugar central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo compreendida não apenas como um meio de comunicação, mas como o principal instrumento de mediação da atividade humana. Diferentemente das funções naturais, determinadas predominantemente por processos biológicos, as funções superiores emergem no interior das relações sociais e se constituem por meio da apropriação de sistemas simbólicos historicamente elaborados. É por meio da linguagem que o indivíduo passa a organizar a experiência, planejar suas ações e exercer controle voluntário sobre o próprio comportamento, transformando qualitativamente os processos de memória, atenção e pensamento (Vigotski, 2007; Vigotski; Luria; Leontiev, 2010).

A sustentação para esse processo de transformação reside no que o autor denomina como lei geral do desenvolvimento cultural. Segundo essa premissa, o desenvolvimento ocorre em dois planos distintos:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica. (Vigotski, 2007, p. 133)

Nessa perspectiva, a linguagem ocupa lugar central na compreensão do desenvolvimento das infâncias, constituindo-se como um dos principais mediadores da relação da criança com o mundo social e cultural. Conforme a abordagem histórico-cultural, a linguagem não se limita a um instrumento de comunicação, mas desempenha função estruturante na organização da atividade psíquica ao possibilitar a mediação simbólica das experiências vividas pela criança. Inicialmente

dirigida ao outro, no plano das interações sociais, a linguagem é progressivamente internalizada, transformando-se em instrumento de autorregulação e de elaboração do pensamento, processo que expressa o caráter dialético do desenvolvimento humano (Vigotski, 2007). Desse modo, a linguagem atua como força propulsora do desenvolvimento, uma vez que permite à criança planejar ações, atribuir sentidos às experiências e reorganizar progressivamente sua consciência, constituindo-se como sujeito histórico e cultural (Vigotski, 1991).

Essa mediação linguística revela-se ainda mais significativa quando considerada à luz da pluralidade das infâncias. Ao reconhecer que diferentes contextos socioculturais produzem distintas formas de interação, expressão e significação, compreende-se que a linguagem assume múltiplas configurações no desenvolvimento infantil, articulando-se às vivências, aos afetos e às condições concretas de participação social das crianças. Como destaca Vigotski (2007), o significado socialmente compartilhado da palavra articula-se aos sentidos construídos individualmente, permitindo que a criança transite de experiências singulares para formas mais elaboradas de pensamento.

No campo da educação inclusiva, essa compreensão amplia-se ao evidenciar que a linguagem constitui um eixo fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, inclusive daquelas com deficiência. Ao deslocar a deficiência de uma leitura estritamente orgânica para uma compreensão social, Vigotski afirma que as limitações não se explicam apenas pela condição biológica, mas pelas possibilidades de acesso aos sistemas simbólicos e às práticas culturais mediadas pela linguagem (Vigotski, 1997; Vigotski; Luria; Leontiev, 2010). Dessa forma, assegurar múltiplas formas de linguagem — orais, escritas, corporais ou por sistemas alternativos de signos — torna-se condição essencial para garantir a participação, o desenvolvimento e o reconhecimento das diferentes infâncias nos contextos educativos.

Além da linguagem, a brincadeira ocupa papel privilegiado no desenvolvimento infantil, funcionando como uma poderosa ferramenta de mediação entre a criança e o mundo. Larissy, Rossetti e Missawa (2019) destacam que, por meio de jogos e brincadeiras, a criança não apenas se engaja em atividades prazerosas, mas também constrói relações, planeja, cria hipóteses e elabora regras de convivência, favorecendo a internalização de normas sociais e culturais. Tais experiências contribuem para a autorregulação e o pensamento abstrato, além de

fomentar valores como cooperação e respeito. Sob a perspectiva vigotskiana, a infância constitui-se como terreno fértil para a criatividade, pois a brincadeira possibilita combinações inovadoras entre elementos da realidade, mediadas pela imaginação e pela imitação (Vigotski, 2018). Assim, o brincar articula prazer, aprendizagem e formação social de maneira indissociável.

A centralidade do lúdico no desenvolvimento humano exige que a consolidação da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura seja acompanhada por uma revisão profunda das práticas pedagógicas no contexto brasileiro, superando modelos centrados na mera transmissão de conteúdos. Nessa direção, Kishimoto (2011) argumenta que o jogo não deve ser reduzido a um simples recurso didático a serviço do ensino formal, mas compreendido como a própria linguagem da infância, por meio da qual a criança interpreta o mundo, expressa sua identidade e participa da produção cultural. Ao problematizar o risco da perda da essência lúdica no ambiente escolar, a autora pondera:

Quando a instituição educativa instrumentaliza o brincar sob fins pedagógicos rígidos e utilitaristas, ela esvazia o potencial criativo do sujeito, ignorando que o brinquedo é, essencialmente, um suporte para a cultura lúdica e para a expressão da identidade infantil. (Kishimoto, 2011, p. 28)

A compreensão do brincar como dimensão constitutiva da infância articula-se, portanto, a uma concepção ampliada das infâncias contemporâneas, fundamentada no reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, inserido em múltiplos contextos de interação. Nessa perspectiva, Maciel (2025) destaca que a infância não pode ser compreendida como uma etapa meramente biológica ou natural do desenvolvimento humano, mas como um período singular de construção individual e social, no qual a criança produz cultura e saberes a partir de suas experiências cotidianas. Ao aprofundar a análise da realidade atual, a autora evidencia que os processos de desenvolvimento ocorrem de forma acelerada, com linguagens, comportamentos e modos de agir que frequentemente extrapolam as expectativas associadas à idade cronológica. Essa constatação reforça a necessidade de reconhecer as múltiplas formas de viver a infância no tempo presente, preservando o brincar como eixo estruturante das experiências infantis e como expressão legítima dos modos contemporâneos de ser criança.

Nesse novo cenário sociocultural, o imaginário infantil passa a ser constituído por uma tríade formada pela natureza, pelos brinquedos e pelas tecnologias, elementos que incidem diretamente sobre a construção das memórias afetivas, dos valores e dos modos de interação das crianças com o mundo. Essa configuração contemporânea das infâncias impõe aos educadores o desafio de ampliar o olhar para as múltiplas formas de “ser e estar” na sociedade atual, reconhecendo que tais experiências atravessam o cotidiano infantil e produzem sentidos diversos. Complementando essa compreensão acerca das especificidades do ser infantil, um dos eixos centrais defendidos por Maciel (2025) é o movimento compreendido como linguagem fundamental da infância. Para a autora, a criança se expressa primordialmente por meio do corpo, sendo o se-movimentar uma forma primeira de relação com o mundo e de produção de conhecimentos, como evidencia no seguinte excerto:

É pelo se-movimentar que ela [a criança] explora, experimenta e constrói conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente. O brincar, nesse sentido, configura-se como o ato mais espontâneo e livre da infância, possibilitando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais. (Maciel, 2025, p. 109)

Essa perspectiva reforça a compreensão do brincar e do movimento como dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam o corpo como mediador das experiências, das aprendizagens e da produção cultural das crianças no contexto da Educação Infantil.

Assim, brincar e se-movimentar deixam de ser compreendidos como atividades acessórias ou meramente recreativas e passam a ser reconhecidos como direitos fundamentais da criança, que devem ser assegurados em todos os espaços educativos. Ao serem concebidos como dimensões constitutivas do desenvolvimento humano e da produção cultural infantil, o brincar e o movimento reafirmam a escola, especialmente na Educação Infantil, como um espaço legítimo de expressão, criação e valorização das culturas infantis, no qual as crianças podem manifestar seus modos singulares de ser, agir e compreender o mundo.

Nesta direção, a criança é reconhecida como sujeito pleno no presente, produtor de cultura e participante ativo das dinâmicas sociais. No mesmo sentido, o reconhecimento das “cem linguagens da criança”, conceito desenvolvido por Loris

Malaguzzi e frequentemente revisitado por Pinazza (2007), reforça a ideia de que a qualidade educativa não se mede pela quantidade de atividades impressas ou produtos finais, mas pela densidade das experiências vividas e pela capacidade do educador de observar, documentar e dar visibilidade aos processos de investigação infantil.

A partir desse entendimento, a prática pedagógica é convocada a superar currículos prescritivos e fragmentados, passando a compreender o currículo como um território de investigação, diálogo e escuta sensível das crianças. Trata-se de uma práxis em que o educador assume o papel de mediador das experiências, criando contextos ricos que favoreçam a exploração, a imaginação, o brincar e a construção de sentidos, permitindo que o “caleidoscópio” das culturas infantis encontre espaço para girar livremente e produzir significados autênticos na educação contemporânea (Sarmiento, 2007; Pinazza, 2007).

Dessa forma, torna-se imprescindível reconhecer que a infância não é apenas uma fase do desenvolvimento humano, mas a base sobre a qual se estrutura todo o potencial do sujeito. Compreendida como um fenômeno complexo, plural e em constante transformação, a infância exige o reconhecimento da criança como agente social ativo e sujeito de direitos. Esse entendimento fundamenta a necessidade de políticas públicas e práticas educativas que valorizem a diversidade, a participação e as potencialidades infantis, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente inseridos (Maciel, 2025).

Reconhecer a infância em sua pluralidade implica, portanto, compreender a centralidade das infâncias como categorias sociais e históricas cuja relevância reside na valorização das experiências, das formas de participação e dos modos singulares de ser criança no tempo presente, reafirmando a Educação Infantil como uma etapa fundamental da vida e do desenvolvimento humano.

2.2 AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O modo como essas instituições historicamente se organizam reflete o posicionamento que assumiram acerca de sua função social em face de uma dada representação de criança e de

*um entendimento de seu
processo de desenvolvimento,
entre outros fatores.
Oliveira, 2002*

A epígrafe de Oliveira (2002) nos convida a refletir sobre como as instituições educacionais historicamente se organizam a partir de representações sociais sobre a criança e interpretações sobre seu processo de desenvolvimento. Essa perspectiva evidencia que a função social da escola não é neutra, mas está sempre mediada por concepções sobre quem é a criança, quais são suas capacidades e necessidades e quais formas de participação são consideradas legítimas. Ao adotar esse olhar, o educador é chamado a compreender a criança em sua integralidade e singularidade, reconhecendo que o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento emocional e cognitivo ocorrem de forma articulada e interdependente. Essa abordagem sustenta práticas pedagógicas inclusivas que vão além da adaptação formal do currículo, reorganizando espaços, tempos e estratégias de ensino para assegurar que todas as crianças tenham condições de participação plena.

Nesse sentido, compreender as concepções históricas sobre a infância permite situar a Educação Infantil no contexto de uma trajetória de transformação educacional no Brasil. Essa trajetória evidencia uma transição significativa de um modelo assistencialista e filantrópico para um paradigma pautado nos direitos da criança e na educação integral. Conforme analisam Oliveira (2002) e Paschoal e Machado (2009), historicamente a infância foi pouco valorizada no país, sendo o cuidado destinado às crianças pequenas marcado por práticas disciplinadoras, de caráter caritativo e delegadas, em grande medida, às famílias ou a instituições religiosas. Esse percurso histórico revela que a construção de espaços educativos efetivamente inclusivos depende não apenas de mudanças estruturais, mas de uma reinterpretação profunda das concepções sobre a criança, seu desenvolvimento e seu direito à participação plena na vida escolar.

Com a transformação social em curso, a educação era compreendida como responsabilidade exclusiva do núcleo familiar, cabendo às instituições apenas a função de zelar pela higiene e pela saúde física. Sendo assim, com o avanço da urbanização e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, sobretudo a partir do século XIX, emergiram as primeiras creches e escolas maternas. Ainda que algumas dessas instituições tenham sido inspiradas em

referenciais pedagógicos europeus, como o de Friedrich Froebel, que valorizava o brincar e o desenvolvimento integral, permaneceram por longo período à margem do sistema educacional, exercendo predominantemente uma função de suporte às famílias trabalhadoras. Apenas ao longo do século XX, impulsionada por movimentos sociais e pela ampliação do debate sobre os direitos da infância, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como etapa fundamental da escolarização. Esse percurso consolidou a compreensão da infância como uma construção social historicamente situada, que na contemporaneidade passa a ocupar centralidade no campo educativo (França-Carvalho; Moraes, 2023).

A mudança de *status* da Educação Infantil foi balizada por importantes marcos legais. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) instituíram essa etapa como a primeira da Educação Básica, tornando seu atendimento um dever do Estado. Na década seguinte, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, buscou superar a dicotomia entre o “cuidar” e o “educar”, afirmando a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento por meio das interações. Além de orientar práticas pedagógicas, o documento contribuiu para a profissionalização docente, promovendo a transição da figura da “pajem” para o professor de Educação Infantil.

Esse processo culminou com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) por meio da Resolução nº 5/2009. Diferentemente do RCNEI, que apresentava subsídios didáticos, as DCNEI estabeleceram princípios éticos, políticos e estéticos obrigatórios, consolidando a criança como “sujeito histórico e de direitos” e definindo o currículo a partir de dois eixos estruturantes: as interações e a brincadeira.

Apesar desses avanços, a indissociabilidade entre cuidar e educar permanece como uma tensão no campo da Educação Infantil. Pasqualini e Martins (2008) alertam para o risco de uma perspectiva denominada “antiescolar”, que, ao negar o ensino sistematizado para evitar práticas escolarizantes precoces, pode esvaziar o papel do professor e restringir o acesso das crianças, especialmente das classes

populares, ao conhecimento culturalmente produzido. Essa discussão ganha novos contornos com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³.

Barbieri (2019) problematiza as intencionalidades biopolíticas que atravessam a Base Nacional Comum Curricular ao evidenciar que, sob um discurso institucional pautado na equidade, nos direitos de aprendizagem e na formação integral, o documento opera como um dispositivo de governamentalidade alinhado à racionalidade neoliberal. Nessa perspectiva, a BNCC tende a silenciar a dimensão crítica da formação docente ao excluir deliberadamente os professores dos processos decisórios e ao deslocar o protagonismo pedagógico para especialistas e consultorias externas. Tal movimento contribui para a redução do professor à condição de gestor da aprendizagem, cuja atuação se restringe à execução técnica de prescrições curriculares padronizadas, orientadas por critérios de eficiência, produtividade e desempenho mensurável. Como consequência, a docência é progressivamente desintelectualizada, esvaziando-se de seu caráter político, reflexivo e transformador, e subordinada às demandas de controle, normalização e mercantilização da educação (Barbieri, 2019).

Nesse contexto, torna-se imprescindível reafirmar a Educação Infantil como um direito fundamental da criança e um dever inalienável do Estado, cuja efetivação exige não apenas o reconhecimento legal, mas a garantia de condições concretas de acesso, permanência e qualidade. Embora haja avanços normativos, persistem desigualdades regionais significativas, bem como precariedades na infraestrutura de muitas instituições, o que impacta diretamente as experiências educativas oferecidas às crianças (SAEB, 2021). Soma-se a esse cenário a permanência de concepções sociais que ainda reduzem a Educação Infantil à função assistencial ou de cuidado, desconsiderando seu papel educativo e formativo, conforme apontam Marques *et al.* (2020). Tais concepções contribuem para o esvaziamento do caráter educativo da Educação Infantil, fragilizando sua identidade pedagógica e dificultando a consolidação de práticas que reconheçam a criança como sujeito ativo, produtor de sentidos e protagonista de seus processos de aprendizagem.

A relevância da Educação Infantil para o desenvolvimento humano tem sido amplamente evidenciada por pesquisas que demonstram impactos positivos dessa

³ Base Nacional Comum Curricular: documento normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica no Brasil, orientando a elaboração dos currículos das redes e instituições de ensino (Brasil, 2017).

etapa ao longo de toda a trajetória escolar. Estudos indicam que a frequência das crianças às instituições de Educação Infantil contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, refletindo-se em melhores desempenhos nas etapas posteriores da escolarização (Pinheiro; Ziede, 2014).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a Educação Infantil é concebida como um espaço de aprendizagem intencional, socialmente referenciado e essencialmente educativo, no qual o brincar, as interações e as experiências constituem elementos centrais do processo formativo, superando concepções fragmentadas, assistencialistas ou voltadas apenas à antecipação do ensino formal. Nessa compreensão, o currículo dessa etapa não se configura como uma relação fixa de conteúdos, mas como um conjunto articulado de práticas pedagógicas que integram as experiências e os saberes das crianças ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico produzido historicamente pela humanidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, essa organização curricular estrutura-se em campos de experiências e tem como eixos as interações e a brincadeira, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, reafirmando o caráter educativo da Educação Infantil e superando visões restritas que a reduzem ao cuidado ou à preparação para o Ensino Fundamental (Brasil, 2013; 2017).

Nesse contexto, o papel do professor assume centralidade, uma vez que ele atua como mediador entre a criança e a cultura, sendo responsável por organizar intencionalmente tempos, espaços, materiais e propostas pedagógicas que favoreçam a apropriação de conhecimentos e a ampliação das capacidades infantis. À luz da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano não é compreendido como um processo espontâneo ou exclusivamente maturacional, mas como resultado de um ensino intencional, planejado e sistematizado, capaz de incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente da criança e impulsionar novas formas de pensamento e ação. Assim, o professor não se limita a acompanhar o desenvolvimento já consolidado, mas atua como promotor desse desenvolvimento, assumindo uma postura investigativa sobre sua própria prática e garantindo a indissociabilidade entre educar e cuidar, entendida como a articulação entre

acolhimento, atenção às necessidades emocionais e acesso ao conhecimento de forma lúdica e significativa (Brasil, 2013).

Articulada a essa concepção de currículo e de docência, a avaliação na Educação Infantil deve afastar-se de práticas classificatórias, seletivas ou comparativas, assumindo um caráter essencialmente formativo, contínuo e processual. Conforme estabelece o art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a avaliação nessa etapa deve ocorrer por meio do acompanhamento e do registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivos de promoção ou retenção (Brasil, 1996). Instrumentos como registros escritos, observações sistemáticas, fotografias, vídeos e portfólios pedagógicos configuram-se como estratégias fundamentais para documentar os percursos de aprendizagem, dar visibilidade às múltiplas linguagens infantis e subsidiar a reflexão docente acerca das práticas pedagógicas.

No contexto da educação inclusiva, essa responsabilidade é ampliada pelo trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado, possibilitando a flexibilização curricular e a remoção de barreiras à aprendizagem, sem o esvaziamento dos conteúdos, assegurando que todas as crianças sejam reconhecidas em suas potencialidades. Desse modo, o currículo se materializa na práxis pedagógica cotidiana, na qual o professor, sustentado por uma base teórica consistente e por um compromisso ético-político com a infância, torna-se o mediador que possibilita à criança constituir-se como sujeito histórico, social e produtor de cultura.

Essa concepção avaliativa dialoga diretamente com a perspectiva defendida por Maciel (2025) ao compreender a escola como um espaço vivo de relações, de experiências e de construção de valores. Para a autora, a instituição escolar ocupa lugar central na formação da cidadania, não se restringindo a prédios, horários ou programas curriculares, mas constituindo-se como um ambiente de integração, alegria e convivência. É na relação com o outro que a criança aprende a cultura da alteridade, reconhecendo sua própria singularidade e aprendendo a respeitar as diferenças presentes no coletivo. Tal compreensão amplia o papel da Educação Infantil, especialmente no campo da Educação Especial e da inclusão, ao defender práticas que valorizem as potencialidades, os ritmos e os modos próprios de aprender de cada criança.

A experiência e a mediação pedagógica configuram-se, assim, como elementos estruturantes da prática docente na Educação Infantil. Segundo Maciel, o conhecimento não é transmitido de forma linear, mas construído por meio do fazer, da experimentação, da descoberta e da criação. Cabe ao professor atuar como mediador das aprendizagens, organizando contextos educativos ricos em possibilidades e atentos às interações estabelecidas pelas crianças (Maciel, 2012 ; Maciel, 2025). Essa postura pedagógica exige sensibilidade, escuta e intencionalidade, reconhecendo que cada criança constrói saberes a partir de suas vivências, interesses e experiências singulares.

Dessa forma, a Educação Infantil oportuniza às crianças um espaço de produção de cidadania, no qual elas constroem vínculos afetivos, expressam suas múltiplas linguagens e reconhecem sua potência como sujeitos sociais. A consolidação dessa etapa como espaço educativo qualificado demanda um compromisso coletivo que envolva o poder público, os profissionais da educação, as famílias e a sociedade. Tal compromisso implica reconhecer a Educação Infantil como investimento estratégico no desenvolvimento humano e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

É a partir dessa compreensão histórica, legal e curricular da Educação Infantil que a presente pesquisa se desenvolve, direcionando o olhar para a inclusão nas infâncias e para os modos como ela se materializa nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas. Ao problematizar os desafios e potencialidades desse campo, busco contribuir para o fortalecimento de uma Educação Infantil comprometida com o respeito à diversidade, com a garantia de direitos e com a valorização das infâncias em sua pluralidade.

2.3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste subcapítulo, apresento uma reflexão sobre a inclusão na Educação Infantil, compreendendo-a como um compromisso ético, político e pedagógico, além de um direito assegurado legalmente às crianças público-alvo da **Educação Especial**.

Na perspectiva da legislação brasileira, a educação inclusiva configura-se como um princípio orientador do direito à educação, assegurando a todos os estudantes o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem na escola comum.

Fundamentada em dispositivos constitucionais e em normativas educacionais nacionais, essa concepção reafirma o compromisso do Estado com a promoção de um sistema educacional pautado na equidade, na valorização da diversidade e na eliminação de barreiras que possam limitar o pleno desenvolvimento dos sujeitos no contexto escolar.

Nesse cenário, a educação especial é compreendida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e superior, destinada ao atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, tais como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sua função não consiste em substituir a escolarização na rede regular de ensino, mas em ofertar serviços, recursos e estratégias pedagógicas especializadas que favoreçam a acessibilidade, a autonomia e a aprendizagem desses estudantes.

Assim, a articulação entre educação inclusiva e educação especial evidencia uma relação de complementaridade. Enquanto a educação inclusiva se constitui como um paradigma educacional voltado à garantia do direito de todos à convivência e à aprendizagem em espaços escolares comuns, a educação especial atua como suporte técnico-pedagógico indispensável para a efetivação desse direito, por meio do atendimento educacional especializado, da disponibilização de recursos de acessibilidade e da formação de práticas pedagógicas inclusivas. Desse modo, ambas convergem para a consolidação de uma educação democrática, comprometida com a participação plena e com a valorização das diferenças no ambiente escolar.

A convivência com a diversidade desde a Educação Infantil constitui o alicerce para a construção de valores como empatia, cooperação, respeito às diferenças e reconhecimento da alteridade, elementos fundamentais para o desenvolvimento humano integral. Sob a perspectiva histórico-cultural, como já apresentado, o desenvolvimento infantil é compreendido como um processo socialmente mediado, no qual as interações com os pares e com os adultos desempenham papel central na constituição das funções psíquicas superiores (Vigotski, 2018).

Nesse sentido, a inclusão não pode se restringir à garantia formal de matrícula ou ao simples cumprimento de dispositivos legais. Conforme apontam

Soares *et al.* (2025), a educação inclusiva precisa ultrapassar a lógica de uma “inclusão maior”, marcada pela normatividade jurídica e burocrática, e avançar para uma “inclusão menor”, entendida como uma filosofia de vida e prática cotidiana que reconhece a multiplicidade humana e promove a equidade no “chão da escola”. Na Educação Infantil, essa concepção adquire relevância ainda maior, pois é nesse período que a criança constrói sua autoimagem, internaliza expectativas sociais e desenvolve sua percepção sobre pertencimento e valor social. Os achados de Soares *et al.* (2025) indicam, inclusive, que a interação entre pares no ambiente escolar exerce papel decisivo no desenvolvimento da autonomia e da identidade, permitindo que a escola se constitua como um espaço de ressignificação de narrativas que, historicamente, enfatizam apenas déficits e incapacidades.

Essa transformação exige uma revisão profunda das concepções de infância e deficiência. Os estudos de Silva *et al.* (2025), ao analisarem essas trajetórias, evidenciam que ambas são categorias socialmente construídas, atravessadas por disputas simbólicas e ideológicas. Para esses autores, a infância deixa de ser compreendida como uma etapa homogênea e universal, passando a ser reconhecida como plural, situada histórica e culturalmente. De forma análoga, a deficiência é ressignificada como um fenômeno social e não como um determinismo biológico, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras impostas pelo contexto físico, comunicacional e atitudinal. Essa compreensão reforça o papel da escola como espaço privilegiado de mediação cultural, capaz de transformar condições de exclusão em possibilidades reais de desenvolvimento.

A contribuição de Vigotski (2018), amplamente discutida e atualizada por Silva *et al.* (2025) e Drago (2014), é fundamental para sustentar teoricamente essa transição. Ao criticar a Educação Especial segregada de seu tempo, Vigotski defendia que a deficiência não reside na natureza biológica da criança, mas na forma como a sociedade organiza suas relações e oportunidades de aprendizagem. O conceito de compensação social postulado pelo autor evidencia que o meio pode atuar como elemento potencializador do desenvolvimento, desde que organizado de forma intencional e mediadora através da Zona de Desenvolvimento Proximal. Assim, a interação com crianças sem deficiência, em ambientes educativos comuns, favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e contribui diretamente para a superação de estigmas associados à deficiência.

Drago (2014) reforça e amplia essa perspectiva ao compreender a inclusão como um processo multidimensional e contínuo, que envolve transformações profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais. Para o autor, a Educação Infantil deve ser um espaço de experiências significativas, no qual o brincar, a interação e a mediação pedagógica constituem os eixos estruturantes do currículo. Nessa etapa, a diferença deve ser reconhecida como recurso pedagógico e não como obstáculo ao processo educativo, permitindo que todas as crianças aprendam juntas e se desenvolvam em condições de equidade. Drago destaca que a inclusão exige planejamento sistemático e uma postura reflexiva do professor, transformando a escola em um ambiente de acolhimento das singularidades.

Dessa forma, a inclusão na Educação Infantil exige a articulação entre políticas públicas, concepções pedagógicas e práticas educativas intencionais. Essa perspectiva compreende que o desenvolvimento infantil não é um processo natural e espontâneo, mas o resultado das relações sociais e das mediações culturais vivenciadas pela criança. Investir na inclusão desde a Educação Infantil significa criar condições para que todos os sujeitos tenham acesso à cultura, à convivência e à aprendizagem, em um ambiente que reconheça a diversidade como princípio ético inegociável.

À luz dessas reflexões, torna-se necessário aprofundar a análise sobre os fundamentos políticos, legais e conceituais que sustentam essa prática, bem como compreender de que forma tais concepções se materializam no cotidiano escolar. Nesse sentido, os próximos subcapítulos discutem, inicialmente, as políticas públicas e as concepções que historicamente orientaram a educação inclusiva no Brasil (2.3.1 Políticas e concepções) e, posteriormente, o papel do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil (2.3.2 Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil – AEE), enfatizando sua função complementar, mediadora e articuladora no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial.

2.3.1 Políticas e concepções

*A interpretação a respeito da
vida das pessoas com*

*deficiência depende do
conjunto de crenças e valores...
Valentini e Bisol, 2024*

A trajetória da educação inclusiva no Brasil insere-se em um processo histórico marcado por disputas de sentidos acerca da deficiência, da escolarização e do próprio papel social da educação. Até o final do século XIX, o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência esteve predominantemente vinculado a instituições especializadas e segregadas, fortemente influenciadas por modelos europeus de caráter médico-assistencial. Essas instituições reforçavam uma concepção de deficiência centrada na incapacidade individual, legitimando a exclusão das crianças com deficiência dos espaços escolares comuns e sustentando a ideia de que tais sujeitos deveriam ser educados à margem da convivência social (Jannuzzi, 2012). Como ressaltam Valentini e Bisol (2024), as formas de interpretar a vida das pessoas com deficiência estão diretamente relacionadas ao conjunto de crenças, valores e discursos socialmente construídos, que historicamente priorizaram o cuidado, a tutela e a proteção em detrimento da participação social, da autonomia e do desenvolvimento intelectual desses sujeitos. Esse cenário evidencia que a exclusão educacional não se deu por ausência de capacidade, mas pela predominância de concepções sociais que naturalizaram a segregação como prática educativa legítima.

Ao longo do século XX, especialmente nas primeiras décadas, surgiram movimentos organizados por associações civis, famílias e profissionais da educação, que questionaram o modelo assistencialista e segregador. Esses movimentos foram determinantes para a formulação de normas legais voltadas à educação de pessoas com deficiência, como o Decreto-Lei nº 5.300/1943, que, apesar de ainda manter uma perspectiva institucionalizada, indicava a preocupação do Estado com a escolarização desse público. O contexto do século XX marca, assim, a transição gradual de um modelo segregador para a construção de políticas educacionais voltadas à universalização do direito à educação.

O processo de redemocratização do país, a partir da década de 1980, representou um ponto de inflexão significativo. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988, art. 205). Para as pessoas com deficiência, a Carta Magna garante

atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, além de proteção contra qualquer forma de discriminação (Brasil, 1988, art. 208, III), representando o marco inaugural da legislação inclusiva no país.

Na década de 1990, a legislação avançou com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que reforça a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que define a Educação Especial como modalidade transversal a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando serviços de apoio especializados (Brasil, 1996). Essa legislação consolida a concepção de educação inclusiva e estabelece as bases para políticas públicas voltadas à promoção da participação plena de todos os estudantes.

A partir da década de 1990, o conceito de deficiência começou a ser compreendido de forma mais ampla, superando perspectivas patologizantes e individualizantes. As barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência deixaram de ser vistas apenas como limitações intrínsecas ao indivíduo e passaram a ser reconhecidas como resultado de obstáculos sociais, culturais, físicos e atitudinais (Brasil, 2008; Barbieri, 2019). Essa mudança de paradigma desloca o foco da deficiência do indivíduo para o contexto social, consolidando a necessidade de ações inclusivas no âmbito educacional.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) consolidou o conceito de escola inclusiva como direito universal, defendendo que todas as crianças, independentemente de suas condições, devem ser educadas juntas, com suporte adequado. O documento influenciou diretamente políticas nacionais de formação docente, produção de materiais pedagógicos acessíveis e adaptação de ambientes escolares, fortalecendo o debate sobre a inclusão como princípio estruturante da educação.

No início dos anos 2000, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) estabeleceu metas específicas para ampliar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, destacando a importância da formação docente, da adaptação arquitetônica das escolas e da oferta de recursos pedagógicos. Esse plano reforça a necessidade de políticas articuladas para garantir a efetividade da inclusão escolar no país.

A consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, representa um marco na reorganização

das políticas educacionais brasileiras ao evidenciar a transição do paradigma da integração para o da inclusão escolar. Conforme destaca Carvalho (2013), a inclusão não se restringe ao acesso físico do estudante à escola comum, mas constitui uma qualidade da educação que pressupõe a garantia de condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento, deslocando o foco da adaptação individual da criança para a responsabilidade institucional da escola. Nessa direção, Glat e Pletsch (2007) analisam criticamente o paradigma integracionista ao apontarem que, historicamente, ele se fundamentou na lógica da normalização, exigindo que o estudante com deficiência se ajustasse às estruturas curriculares, organizacionais e pedagógicas previamente instituídas. Tal concepção condicionava a permanência no ensino comum ao desempenho frente a padrões homogêneos de aprendizagem, legitimando práticas segregadoras, como a manutenção de classes especiais ou o encaminhamento para instituições especializadas. A perspectiva inclusiva, conforme defendem as autoras, rompe com essa racionalidade ao afirmar que é a escola que deve se reorganizar para atender à diversidade de seus alunos, assumindo coletivamente a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem de todos (Glat; Pletsch, 2007; Carvalho, 2013).

Nesse sentido, o paradigma da integração operava a partir de uma lógica compensatória e seletiva, na qual as dificuldades e o fracasso escolar eram atribuídos prioritariamente às limitações individuais do estudante, desconsiderando as barreiras produzidas pelo próprio contexto escolar. Conforme analisam Glat e Pletsch (2007), essa racionalidade reforçava práticas de normalização e produzia formas sutis de exclusão simbólica, mesmo quando a criança se encontrava formalmente inserida no ensino comum. Embora tenha representado um avanço histórico em relação à segregação institucional total, tal paradigma manteve inalteradas as estruturas tradicionais da escola, eximindo o sistema educacional da responsabilidade de se reorganizar pedagogicamente, curricularmente e institucionalmente para atender à diversidade humana. Nessa configuração, a Educação Especial passou a funcionar, em grande medida, como um subsistema paralelo ou substitutivo, voltado à compensação das dificuldades do sujeito, em oposição à construção de práticas educativas compartilhadas e corresponsáveis, o que contraria a concepção de inclusão como qualidade da educação defendida por Carvalho (2013).

Em contraposição ao paradigma integracionista, o paradigma da inclusão, consolidado normativamente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), desloca o eixo da adaptação do indivíduo para a transformação do próprio sistema educacional. Conforme assinala Carvalho (2013), a inclusão pressupõe que a escola assuma a diversidade como elemento constitutivo de sua organização pedagógica, garantindo que todas as crianças, com ou sem deficiência, aprendam juntas nos mesmos espaços educativos. Nessa direção, cabe à escola reorganizar currículos, práticas pedagógicas, tempos, espaços e processos avaliativos, de modo a assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Sob essa perspectiva, a Educação Especial deixa de operar de forma substitutiva e passa a constituir-se como modalidade transversal ao ensino comum, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ou suplementar à escolarização, voltado à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia e do desenvolvimento dos alunos, conforme discutem Glat e Pletsch (2007).

Essa inflexão paradigmática encontra respaldo e aprofundamento na promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009. Ao reconhecer a educação inclusiva como um direito humano fundamental, a Convenção rompe com concepções assistencialistas, médicas ou segregadoras e reafirma que os processos de exclusão educacional decorrem, sobretudo, das barreiras sociais, culturais, arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais impostas às pessoas com deficiência, e não de suas condições orgânicas. Desse modo, a inclusão passa a ser compreendida como princípio estruturante dos sistemas educacionais, orientado pela igualdade de oportunidades, pela não discriminação e pelo reconhecimento da diversidade humana como valor pedagógico e social, em consonância com as análises de Glat e Pletsch (2010) e Carvalho (2013).

Na década seguinte, novas legislações reforçaram esses direitos. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno do espectro autista, reconhecendo o autismo como deficiência e garantindo o direito à educação inclusiva e ao atendimento especializado (Brasil, 2012). Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou direitos, garantias e princípios fundamentais, assegurando

acessibilidade, adaptações razoáveis e participação plena em todos os níveis e modalidades de ensino, vedando qualquer forma de cobrança ou restrição discriminatória (Brasil, 2015). Complementarmente, o Plano Nacional de Educação vigente (Lei nº 13.005/2014) estabeleceu metas voltadas à universalização do atendimento escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a oferta de AEE na rede regular de ensino (Brasil, 2014).

Recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) foi consolidada pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, representando um avanço normativo crucial ao reafirmar o compromisso do Estado brasileiro com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse decreto introduz alterações significativas na operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com destaque para a obrigatoriedade de documentos pedagógicos individualizados, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), que devem ser fundamentados em estudos de caso e integrados ao projeto político-pedagógico das escolas (Brasil, 2025).

Outro marco fundamental desta atualização normativa é a despatologização do acesso aos suportes escolares. O decreto estabelece que a oferta de profissionais de apoio e recursos de acessibilidade deve ser definida pela equipe pedagógica mediante estudo de caso, independentemente da apresentação de diagnóstico, laudo ou relatório médico. Além disso, fixa requisitos mais rígidos de formação, exigindo que o professor de AEE possua formação continuada mínima de 360 horas, garantindo que o "edifício" do sistema educacional regular receba as adaptações necessárias para que todos os estudantes ingressem pela mesma porta e ocupem os mesmos espaços com equidade de aprendizado.

Apesar dos avanços normativos observados nas últimas décadas, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios de ordem estrutural, cultural e pedagógica. Tais desafios se expressam, entre outros aspectos, na resistência de segmentos da comunidade escolar, na insuficiência de recursos humanos e materiais e nas lacunas persistentes na formação docente. Nesse contexto, a inclusão não pode ser compreendida como um estado alcançado de forma pontual, mas como um processo educativo contínuo, coletivo e institucional de transformação da escola. Para os fins desta investigação, adota-se a perspectiva crítica de

Carvalho (2013), que concebe a inclusão como uma qualidade da educação materializada na garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Em consonância com essa compreensão, Glat e Pletsch (2007; 2010) afirmam que a inclusão escolar não se restringe à inserção formal da criança no ensino comum, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas, das relações escolares e da cultura institucional. Tal reorganização pressupõe o reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico e ético estruturante do trabalho educativo, deslocando a centralidade da deficiência para a análise das condições institucionais que produzem ou minimizam barreiras à aprendizagem e à participação.

Nessa mesma direção, Borges e Pletsch (2022) destacam que a análise das políticas educacionais contemporâneas revela avanços significativos no que se refere à democratização do acesso à escola comum. Dados do Censo Escolar de 2023 indicam que aproximadamente 95% dos estudantes com deficiência, na faixa etária de 4 a 17 anos, encontram-se matriculados em classes comuns do ensino regular. No entanto, as autoras alertam que esse cenário impõe a necessidade de ampliar as concepções de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo que estas transcendam uma abordagem puramente clínica ou compensatória e passem a considerar a influência de marcadores sociais, como classe, raça e gênero, no desenvolvimento e na escolarização desses sujeitos. Assim, a educação inclusiva deixa de ser compreendida apenas como uma adaptação técnica do sistema educacional, passando a integrar um projeto mais amplo de construção de uma sociedade socialmente justa, na qual o desenvolvimento humano é entendido como um processo histórico e social, condicionado pelas desigualdades estruturais.

Diante desse referencial, esta pesquisa assume a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme proposta por Drago (2014) e pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Sob essa ótica, a modalidade deixa de ser compreendida como um sistema paralelo de ensino para constituir-se como um:

[...] conjunto de serviços, estratégias e recursos que permitem que estudantes com necessidades educacionais específicas — incluindo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação — acessem, permaneçam e aprendam na escola regular em condições de equidade. (Brasil, 2008, p. 14)

Essa estrutura de suporte não pode ser compreendida de forma restrita à sua dimensão instrumental ou técnica, uma vez que, conforme argumenta Carvalho (2013), a inclusão se configura como uma qualidade da educação e não como um conjunto de procedimentos isolados. Sob essa perspectiva, o êxito dos processos inclusivos depende, prioritariamente, da capacidade da escola de identificar, problematizar e remover barreiras de natureza física, pedagógica, comunicacional, social e, sobretudo, atitudinal, que historicamente têm limitado a participação plena dos estudantes. Glat e Pletsch (2007; 2010) reforçam que tais barreiras estão profundamente vinculadas às representações sociais e à cultura institucional, o que exige ações coletivas e corresponsáveis, superando práticas burocráticas ou meramente administrativas. Ao adotar esse referencial, esta dissertação compreende a inclusão como um compromisso ético e político de toda a comunidade escolar, no qual a escola assume seu papel transformador como espaço de formação integral, reconhecendo a diferença como elemento constitutivo e enriquecedor do processo educativo, e não como um déficit a ser corrigido.

Nesse cenário, a Educação Infantil assume protagonismo estratégico, sendo considerada por Mendes (2012) como o “marco zero” da inclusão. Por se tratar da primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como espaço privilegiado para a construção de valores éticos e sociais. Como afirma a autora, “é nesse período que as crianças internalizam princípios como empatia, cooperação e respeito à diversidade” por meio de interações mediadas intencionalmente pelos educadores (Mendes, 2012, p. 45).

Dessa forma, a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de aprendizagem vivencial, no qual o respeito às diferenças não é apenas um conteúdo ensinado, mas uma prática efetivamente exercida. Como reforça Mendes (2012), a inclusão exige um planejamento pedagógico intencional, uma mediação sensível por parte dos professores e a criação de ambientes educativos que valorizem a diversidade como recurso central de aprendizagem.

Essa perspectiva converge para o pensamento de Drago (2014) quando ele reitera que a inclusão é um processo contínuo e multidimensional. Para o autor, a efetividade desse processo na primeira infância depende de mudanças estruturais que vão além da presença física da criança, envolvendo transformações profundas na cultura institucional, nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais. Sob esse prisma, a inclusão efetiva exige:

[...] planejamento sistemático, estratégias pedagógicas diversificadas e atenção às necessidades e potencialidades individuais de cada criança. [...] Nesse sentido, a inclusão não é um ato isolado, mas uma prática sustentada por princípios éticos, pedagógicos e sociais, articulando valores, saberes e políticas públicas. (Drago, 2014, p. 58)

Dessa forma, Drago (2014) destaca a relevância da formação continuada de professores e da construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como elemento pedagógico, e não como obstáculo. Ao combinar as contribuições de Mendes (2012) e Drago (2014), evidencia-se que a inclusão na Educação Infantil deve ser compreendida de forma integral, articulando experiências vivenciais, práticas pedagógicas intencionais e uma cultura institucional sensível à diversidade.

Enquanto Mendes (2012) prioriza a dimensão ética e socioemocional do convívio, Drago (2014) enfatiza os aspectos estruturais e pedagógicos necessários para a efetividade desse direito. Ambos os autores convergem para o entendimento de que a inclusão não é apenas um princípio formal ou jurídico, mas um processo que exige compromisso ético, formação docente consistente e planejamento institucional sistemático.

Investir na Educação Infantil como ponto de partida para a inclusão significa promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo participação, autonomia e respeito às singularidades. A articulação entre políticas públicas, práticas escolares e formação docente é essencial para a construção de ambientes educativos efetivamente inclusivos, capazes de preparar sujeitos críticos, empáticos e participativos, aptos a contribuir para uma sociedade democrática, justa e plural.

2.3.2 Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil (AEE)

A compreensão da inclusão como um processo multidimensional, que demanda planejamento institucional e mediação sensível, entre outros aspectos, conforme discutido anteriormente, encontra sua materialização pedagógica na organização de serviços especializados. No âmbito educacional brasileiro, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se configura meramente como uma função da Educação Especial, mas como um serviço pedagógico fundamental ofertado no interior dessa modalidade. A Educação Especial, por sua vez, é definida legalmente como uma "modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os

níveis, etapas e modalidades da educação" (Brasil, 2008, p.16), exercendo papel determinante desde a primeira etapa da Educação Básica.

Instituído como resposta às barreiras históricas que limitaram o acesso, a permanência e a participação plena de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, o AEE assume uma função estratégica na Educação Infantil. Sua finalidade é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a eliminação ou minimização dessas barreiras. É imperativo destacar que tal serviço não possui caráter substitutivo à escolarização regular; ao contrário, deve atuar de forma complementar ou suplementar a ela, garantindo que o direito à convivência e ao aprendizado coletivo seja preservado.

Nessa perspectiva, o AEE deve estar intrinsecamente articulado ao currículo da classe comum e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das creches e pré-escolas, contribuindo para a reorganização dos tempos, espaços, metodologias e formas de avaliação. Conforme aponta Drago (2014), essa articulação é o que garante que o atendimento não se torne uma atividade isolada ou clínica, mas uma ferramenta de suporte à inclusão escolar.

A natureza desse serviço é reforçada pelo entendimento de que as necessidades educacionais não são inerentes apenas ao sujeito, mas emergem da relação entre suas características e as barreiras do ambiente. Assim, o AEE reafirma seu caráter mediador, deslocando o foco da adaptação individual do estudante para a transformação das práticas escolares e da cultura institucional, em estrita consonância com os princípios da educação inclusiva e com o arcabouço legal vigente.

Nessa perspectiva, o AEE deve estar articulado ao currículo da classe comum e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, contribuindo para a reorganização dos tempos, espaços, metodologias e formas de avaliação.

Conforme destaca Drago (2014):

O Atendimento Educacional Especializado configura-se como um serviço pedagógico articulado à escolarização comum, cuja função é eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, sem assumir caráter substitutivo, exigindo reorganização curricular e mudança na cultura escolar. (Drago, 2014, p. 48)

Assim, o AEE reafirma seu caráter mediador e transversal, deslocando o foco da adaptação do estudante para a transformação das práticas escolares e da cultura institucional, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (Brasil, 2008), cabe aos sistemas de ensino assegurar a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ou suplementar, com vistas à promoção de uma educação de qualidade em condições de equidade. Nesse sentido, a função primordial do AEE consiste em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem ou minimizem as barreiras à participação dos estudantes nos processos educacionais.

Do ponto de vista legal, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) caracteriza-se como um atendimento de natureza complementar, no caso de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar, no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação, não se constituindo, portanto, como substitutivo da escolarização comum. O público-alvo do AEE compreende crianças com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; crianças com transtornos globais do desenvolvimento, incluindo o transtorno do espectro autista e síndromes correlatas; e crianças com altas habilidades/superdotação, caracterizados por potencial elevado e envolvimento significativo em áreas do conhecimento humano.

Quanto à organização do atendimento, a legislação estabelece que o AEE deve ser ofertado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra instituição de ensino regular, devendo ocorrer, obrigatoriamente, no turno inverso ao da escolarização comum. A institucionalização do AEE pressupõe sua inserção no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, contemplando a organização da sala de recursos, a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado e a articulação sistemática entre os professores da sala comum e os profissionais responsáveis pelo atendimento especializado.

No que se refere aos recursos humanos, a legislação brasileira estabelece diretrizes progressivamente mais precisas para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inicialmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (Brasil, 2009) previam que o professor do AEE deveria possuir formação inicial que o habilitasse para a docência, bem como formação específica em Educação Especial, obtida em nível inicial ou continuado, sem definição de carga horária mínima. Do mesmo modo, assegurava-se, quando necessário, a presença de profissionais de apoio escolar para auxiliar os estudantes nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, garantindo condições adequadas de participação e permanência no ambiente escolar.

Esse quadro normativo foi substancialmente aprofundado com a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), por meio dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, que introduziram maior detalhamento técnico e rigor formativo quanto aos recursos humanos da Educação Especial. No que concerne ao professor do AEE, o Decreto nº 12.686/2025 passou a prever a exigência de formação específica em Educação Especial inclusiva, inicialmente indicada como preferencial, com carga horária mínima de 80 horas. Posteriormente, o Decreto nº 12.773/2025 tornou essa formação obrigatória, elevando a exigência para uma formação continuada mínima de 360 horas, conforme regulamentação do Ministério da Educação, reforçando o caráter especializado e pedagógico da atuação docente no AEE.

No tocante aos profissionais de apoio escolar, as novas normativas também ampliaram e qualificaram suas atribuições. Diferentemente das legislações anteriores, que os mencionavam de forma genérica, os decretos de 2025 passaram a exigir formação mínima em nível médio e formação continuada específica, inicialmente de 80 horas e, posteriormente, ampliada para 180 horas. Além disso, esses profissionais devem atuar em estrita consonância com o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e com o Plano Educacional Individualizado (PEI), tendo suas funções expandidas para além do auxílio nas atividades de vida diária, abrangendo o apoio à interação social, à comunicação e à utilização de tecnologias e recursos de acessibilidade desenvolvidos no âmbito do AEE.

Outro avanço significativo introduzido pela PNEEI refere-se à desvinculação da exigência de laudo médico para a oferta do AEE e a alocação de profissionais de apoio. A partir dos decretos de 2025, a definição desses suportes passa a fundamentar-se no estudo de caso pedagógico, reforçando a concepção de que as necessidades educacionais decorrem da interação entre o estudante e as barreiras presentes no contexto escolar, e não exclusivamente de diagnósticos clínicos. Ademais, a obrigatoriedade da elaboração de documentos individualizados, como o PAEE e o PEI, consolida o planejamento pedagógico como eixo estruturante da atuação dos profissionais, assegurando maior articulação entre o AEE, a sala comum e os diferentes agentes educativos.

Sob a perspectiva do financiamento, o Decreto nº 6.571/2008 estabelece que os estudantes público-alvo da Educação Especial sejam contabilizados duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), desde que matriculados simultaneamente na classe comum do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. Essa previsão legal visa assegurar recursos financeiros suficientes para a manutenção dos serviços especializados e para a promoção da acessibilidade. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando expressamente a cobrança de valores adicionais por parte das instituições privadas de ensino em razão do atendimento a estudantes com deficiência.

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é regulamentado por um conjunto articulado de políticas públicas, entre as quais se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe especificamente sobre a organização e o financiamento do AEE, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Mais recentemente, esse arcabouço normativo foi ampliado e atualizado com a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), por meio dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, os quais reafirmam e aprofundam os princípios da educação inclusiva, especialmente no que se refere à organização dos serviços, aos recursos humanos e ao planejamento pedagógico individualizado. Em conjunto, esses marcos legais consolidam o entendimento de que a inclusão escolar deve assegurar não apenas o acesso à

matrícula, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes, em condições equitativas, por meio da eliminação de barreiras e da oferta de suportes pedagógicos adequados.

Orientado por essas diretrizes, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua de forma complementar à educação regular, oferecendo suporte pedagógico voltado às necessidades específicas dos estudantes, podendo ser desenvolvido tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais quanto por meio da docência compartilhada. A docência compartilhada consiste em uma estratégia pedagógica colaborativa na qual o professor do AEE e o professor da turma regular planejam, instruem e avaliam conjuntamente, assumindo responsabilidades pedagógicas compartilhadas e possibilitando a adaptação contínua do currículo e a ampliação das oportunidades de participação dos estudantes no cotidiano escolar (Claretiano; Fantacini, 2021; Santana; Almeida, 2025).

Na Educação Infantil, o AEE é compreendido como um apoio pedagógico essencial para crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas na escola comum. Cotonhoto e Victor (2015) destacam que o atendimento realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais deve complementar a formação da criança, articulando-se com as práticas da sala de aula comum para garantir o acesso ao currículo e a inclusão plena. As autoras enfatizam que o AEE não deve se limitar a tarefas mecânicas ou antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, mas valorizar o brincar, as interações sociais e a mediação cultural, alinhando-se à abordagem histórico-cultural de Vigotski (2018).

Segundo Cotonhoto e Victor (2015), a eficácia do AEE depende da interlocução constante entre o professor regente e o professor especialista. O currículo deve ser entendido como uma “sinfonia” em que diferentes vozes dialogam, e o atendimento deve ser planejado de modo a não privar a criança de experiências coletivas, garantindo que a aprendizagem se dê de forma ética, estética e culturalmente significativa. A promoção da linguagem, a constituição do sujeito e a mediação das experiências culturais são objetivos centrais, reforçando o papel do AEE como serviço pedagógico integrador e transformador, e não corretivo ou substitutivo.

Contudo, apesar do robusto arcabouço legal apresentado, a implementação efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda enfrenta desafios significativos, tais como a insuficiência de infraestrutura adequada, a resistência

cultural às práticas inclusivas e lacunas na formação dos profissionais da educação. Conforme apontam Borges e Pletsch (2022), tais entraves evidenciam que a inclusão escolar não pode ser reduzida à presença física dos estudantes com deficiência nas classes comuns, exigindo transformações profundas nas práticas pedagógicas e na cultura institucional, sob o risco de o AEE configurar-se como uma ação isolada e desarticulada do projeto pedagógico da escola. As autoras destacam, ainda, que a fragilidade normativa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008 sem regulamentação formal, contribui para a adoção das salas de recursos multifuncionais como um modelo hegemônico e pouco sensível às especificidades territoriais e sociais do contexto brasileiro. Essa limitação se expressa, entre outros aspectos, na iniquidade do acesso ao suporte educacional — uma vez que apenas parte dos estudantes com deficiência matriculados em classes comuns recebe efetivamente o atendimento no contraturno —, na permanência de uma lógica médico-clínica que subordina decisões pedagógicas ao laudo, bem como na fragilidade das propostas de acessibilidade curricular, na escassez de materiais didáticos adequados e nas lacunas persistentes na formação dos professores do AEE e na articulação com os docentes da sala comum. Nessa perspectiva, a efetivação do AEE demanda a superação de concepções assistencialistas, incorporando instrumentos pedagógicos como o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e reconhecendo que o desenvolvimento e a escolarização dos sujeitos são atravessados por marcadores sociais, como classe, raça e gênero, fundamentais para o enfrentamento das desigualdades estruturais no âmbito da educação inclusiva. Nesse contexto, Alves (2022) apresenta uma análise crítica acerca da regulamentação das políticas de inclusão no Brasil, destacando que:

A inclusão escolar não se limita à presença física dos estudantes nas escolas, mas exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, na formação docente e na cultura institucional. Para a autora, o AEE deve integrar-se de forma contínua ao currículo regular, evitando-se sua configuração como uma ação isolada. (Alves, 2022, p. 112)

Essa necessidade de superação da fragmentação pedagógica é corroborada por Cotonhoto (2014) ao investigar a interface entre o currículo da Educação Infantil e o Atendimento Educacional Especializado. A autora adverte que o confinamento do atendimento ao espaço físico da sala de recursos multifuncionais (SRM), sem o

devido diálogo com os professores regentes, compromete a função complementar do serviço. Para Cotonhoto (2014), a eficácia da inclusão na primeira infância reside na capacidade do professor especialista em atuar como um mediador dinâmico, evitando a transposição de modelos mecânicos de alfabetização do Ensino Fundamental para uma etapa cuja base pedagógica deve ser, primordialmente, o brincar e as interações sociais.

Borges (2020) reforça essa compreensão ao enfatizar que o AEE constitui uma ação pedagógica essencial, cuja efetividade depende do compromisso coletivo e da articulação entre professores regulares, especialistas e gestores. Ao dialogar com a teoria histórico-cultural, Borges (2020) destaca que conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) fundamentam a mediação pedagógica necessária para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Tal perspectiva converge com o pensamento de Cotonhoto (2014) quando a autora sustenta que o desenvolvimento da criança público-alvo da Educação Especial é um processo eminentemente cultural. Nesse sentido, a mediação deve focar nas potencialidades qualitativas do sujeito, criando condições para a apropriação da cultura e a superação de barreiras por meio de práticas colaborativas.

Essa articulação coletiva, no entanto, demanda um suporte organizacional que viabilize as transformações na escola. Oliveira (2022), por sua vez, evidencia o papel da gestão escolar democrática na regulamentação e efetivação do AEE, ressaltando a importância da participação ativa das equipes diretivas nas decisões pedagógicas. Segundo a autora, a gestão democrática favorece a construção de ambientes escolares mais acessíveis e acolhedores, além de viabilizar as adaptações curriculares necessárias à participação plena dos estudantes.

Diante das contribuições de Alves (2022), Borges (2020), Cotonhoto (2014), Oliveira (2022) e Cotonhoto e Victor (2015), constata-se que o Atendimento Educacional Especializado desempenha papel central na promoção da inclusão escolar. Na Educação Infantil, essa função torna-se ainda mais estratégica, visto que as necessidades educacionais demandam intervenções pedagógicas sensíveis, intencionais e articuladas. Para que a inclusão se concretize de forma efetiva, torna-se imprescindível a integração indissociável entre políticas públicas, formação profissional consistente e uma gestão escolar comprometida com os princípios democráticos.

Diante dessas contribuições, evidencia-se que o AEE configura-se como um elo fundamental na construção de uma educação inclusiva e equitativa. Ao articular marcos legais, práticas pedagógicas, formação docente e gestão democrática, o AEE contribui para transformar a diversidade em potência educativa, assegurando que todas as crianças tenham oportunidades reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento integral, especialmente no contexto da Educação Infantil.

3 MAPEANDO AS VOZES ACADÊMICAS SOBRE O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Considerando a relevância acadêmica, este capítulo apresenta a revisão de pesquisas relacionadas à temática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, compreendida como um mapeamento sistemático da produção acadêmica nacional. O objetivo é identificar avanços, lacunas, enfoques teóricos predominantes e desafios recorrentes, fornecendo subsídios para a fundamentação teórica e metodológica desta dissertação.

A revisão permite situar a pesquisa no campo científico, evidenciando como o AEE na primeira etapa da Educação Básica tem sido investigado e problematizado, além de justificar a relevância do estudo no contexto específico do município de Caxias do Sul.

Para compreender como o tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil é tratado na produção acadêmica, realizou-se uma busca sistemática em bases de dados nacionais, com ênfase no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A busca foi orientada pela combinação dos descritores: “AEE + Educação Infantil”, “Escolas de Educação Infantil + AEE” e “Escolas de Educação Infantil + Inclusão/Educação Inclusiva”, aplicados aos títulos dos trabalhos. O recorte temporal compreendeu o período de 2007 a 2024, considerando o marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008).

As buscas foram realizadas em dois momentos: inicialmente em 14 de setembro de 2024 e, posteriormente, atualizadas em julho de 2025 com o objetivo de assegurar a abrangência e atualidade do levantamento. Como resultado, foram identificadas cinco teses e 22 dissertações, totalizando 27 trabalhos acadêmicos que atenderam aos critérios de inclusão por abordarem diretamente a articulação entre o AEE e a Educação Infantil.

O Quadro 1 apresenta a sistematização dessas produções, contemplando ano de publicação, universidade, tipo de pesquisa, autor, orientador e título.

Quadro 1 – Levantamento das pesquisas sobre AEE e Educação Infantil (2007-2024)

(continua)

ANO	UNIVERSIDADE	TIPO DE PESQUISA	AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO
2007	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	Renata Imaculada de Oliveira	Sonia Lopes Victor	Inclusão na Educação Infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança
2011	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	Pereira, Izaionara Cosmea Jadjesky	Sonia Lopes Victor	Centro de Atendimento Educacional Especializado e escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar
2012	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	Helen Cristina Correia	Sonia Lopes Victor	A percepção da criança com transtornos globais de desenvolvimento (autismo) sobre seu processo de inclusão em uma escola de Educação Infantil.
2012	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação	Roseliny de Moraes Martins Batista	Marilete Geralda da Silva Perdigão	O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís-MA

(continuação)

2014	Universidade Federal Do Espírito Santo	Tese	Larissy Alves Cotonhoto	Sonia Lopes Victor	Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar
2014	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Dissertação	Fernanda Pedrosa de Paula	Magaly dos Reis	A expressão corporal de alunos com deficiência física como fundamento do processo de inclusão/exclusão no espaço escolar
2015	Universidade Estadual Paulista	Dissertação	Amorim, Gabriely Cabestré	Rita de Cássia Tibério Araújo	Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: estudo de caso
2015	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	Rodrigues, Roberta Karoline Gonçalves	Fabiana Cia	Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum
2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese	Meirelles, Melina Chassot Benincasa	Claudio Roberto Baptista	Educação infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália

(continuação)

2016	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	Santos, Laís Carla Simeão da Silva	Sonia Lopes Victor	Atendimento Educacional Especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil
2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	Joseane Frassoni dos Santos	Cláudia Rodrigues de Freitas	Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do Estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana
2017	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação	Telma Cristina dos Santos Trindade	Décio Brunoni	Estudo de uma amostra de 40 escolares do Ensino Infantil em Atendimento Educacional Especializado no município de Mauá, São Paulo
2018	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação	Maria Rachel Compatangelo Fernandes de Sá	Decio Brunoni	O Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais de Educação Infantil em São Paulo
2018	Universidade do Estado de Minas Gerais	Dissertação	Clara Santana Lins Cerqueira	Rita Aparecida da Conceição Ribeiro	A ressignificação nos brinquedos infantis: <i>design</i> para a diversidade e

					inclusão social de crianças com deficiência física
--	--	--	--	--	--

(continuação)

2020	Universidade Estadual Paulista	Tese	Gabriely Cabestré Amorim	Rita de Cássia Tibério Araújo e Eduardo José Manzini	Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil
2020	Universidade Federal Fluminense	Dissertação	Fabiane da Costa Abreu	Ediclea Mascarenhas Fernandes	Educação Infantil no município de Niterói: documentário sobre a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado – AEE
2020	Universidade Federal do Pará	Dissertação	Michelle Rodrigues Gomes	Genylton Odilon Rego da Rocha	O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil promovido pelo centro de referência em inclusão educacional Gabriel Lima Mendes, Belém - Pará
2020	Universidade de Santo Amaro	Dissertação	Alzenir Maria Ribeiro de Sousa	Lourdes Ana Pereira Silva	Atendimento Educacional Especializado e estimulação precoce: estudo sobre a política paulistana de Educação Especial
2021	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação	Kátia Cilene de Sousa	Rosalba Maria Cardoso Garcia	O trabalho educativo do Atendimento Educacional

					Especializado na Educação Infantil
--	--	--	--	--	------------------------------------

(continuação)

2022	Universidade do Planalto Catarinense	Dissertação	Andreia Luciane Borges	Jaime Farias Dresch	Inclusão na Educação Infantil: um estudo de caso
2023	Universidade Federal Fluminense	Dissertação	Fabiane da Costa Abreu	Edicléa Mascarenhas Fernandes	Educação infantil no município de Niterói: documentário sobre a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado – AEE
2023	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	Vanessa Furlan Tavella Donato	Jane Peruzo Iacono	Educação Infantil inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos à luz da Teoria Histórico Cultural
2023	Universidade Federal da Bahia	Tese	Élida Cristina da Silva de Lima Santos	Miguel Angel Garcia Bordas,	A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador

2023	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tese	Sara Maria Pinheiro Peixoto	Maria Aparecida Dias	O AEE e o trabalho articulado na Educação Infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças
------	---	------	-----------------------------	----------------------	---

(conclusão)

2023	Universidade Federal de São Paulo	Dissertação	Josiany Aparecida da Silva Costa e Souza	Erica Aparecida Garrutti de Lourenço	Práticas educativas na primeiríssima infância: inclusão de bebês com deficiência no município de São Paulo
2023	Universidade de Brasília	Dissertação	Camila Valle Coelho	Gabriela Sousa de Melo Mieto	A amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar
2024	Universidade Federal de Rondônia	Dissertação	Karina Franca de Oliveira	Rafael Christofoletti	Inclusão na Educação Infantil e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): inspirações cartográficas em uma escola de Educação Infantil em Porto Velho - RO

Fonte: a autora (2024).

A análise do *corpus* evidencia uma diversidade de enfoques teóricos, metodológicos e empíricos no campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. De modo geral, os estudos contemplam desde a organização administrativa e normativa do serviço até as práticas pedagógicas, incluindo as percepções de professores, famílias e crianças, bem como os

processos de articulação entre a sala comum e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Em uma perspectiva histórica, observa-se que, especialmente a partir da década de 2010, há um crescimento progressivo e consistente do interesse acadêmico em torno do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. Esse movimento não ocorre de forma isolada, mas está diretamente relacionado ao fortalecimento das políticas públicas inclusivas no Brasil, em especial após a consolidação de marcos normativos que passam a reconhecer a educação inclusiva como direito e princípio estruturante da Educação Básica. Nesse contexto, a produção científica passa a refletir não apenas a ampliação do acesso de crianças público da Educação Especial às instituições de Educação Infantil, mas também as tensões e desafios implicados na garantia de sua permanência, participação e aprendizagem.

As pesquisas desenvolvidas nesse período evidenciam uma ampliação dos objetos de investigação e das abordagens teórico-metodológicas, destacando-se estudos realizados em redes municipais de ensino, análises de políticas públicas, investigações de caráter qualitativo, estudos de caso e, em menor escala, análises comparativas internacionais. Do ponto de vista teórico, observa-se a presença de diferentes matrizes interpretativas — como a perspectiva histórico-cultural, as abordagens sociológicas da infância e os referenciais pedagógicos críticos — que contribuem para a compreensão do AEE como prática social complexa, atravessada por dimensões institucionais, formativas e relacionais.

Entre as produções que marcam esse momento inicial de consolidação do campo, destacam-se os trabalhos de Cotonhoto (2014) e Rodrigues (2015), que já sinalizam fragilidades estruturais e pedagógicas na implementação do AEE na Educação Infantil. As autoras apontam, de forma recorrente, a ausência de um planejamento pedagógico integrado entre o professor da sala comum e o professor do AEE, evidenciando que a articulação entre esses profissionais tende a ocorrer de maneira pontual, descontinuada e, muitas vezes, desprovida de intencionalidade pedagógica compartilhada.

Essa desarticulação compromete a efetividade do atendimento, na medida em que impede a construção de estratégias que considerem o contexto coletivo da sala de aula e as singularidades das crianças atendidas. Como consequência, o AEE passa a assumir, em muitos casos, um caráter paralelo ou complementar, desvinculado do cotidiano escolar, o que resulta em práticas fragmentadas e pouco significativas para o processo de aprendizagem. Tal configuração revela não apenas uma fragilidade organizacional, mas também uma compreensão ainda limitada do papel do AEE, frequentemente reduzido a um suporte técnico especializado, em detrimento de sua dimensão pedagógica articuladora.

Dessa forma, o cenário evidenciado por essas pesquisas já apontava, desde o início da década de 2010, uma tensão central no campo: a distância entre os avanços normativos das políticas inclusivas e as condições concretas de sua materialização nas práticas educativas. Essa lacuna revela que a efetivação do AEE na Educação Infantil não depende exclusivamente de sua regulamentação, mas exige mudanças mais profundas nas concepções de ensino, nos processos de formação docente e na organização do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere à construção de práticas colaborativas e inclusivas no interior das instituições escolares.

Na mesma direção, estudos como os de Santos (2016) e Sousa (2016) aprofundam essa problemática ao evidenciar que a escassez de recursos pedagógicos, aliada à fragilidade dos processos de formação inicial e continuada dos professores, contribui para a manutenção de práticas centradas no diagnóstico clínico, frequentemente orientadas por classificações como o CID. Nesse cenário, o diagnóstico passa a assumir um papel organizador das práticas pedagógicas, deslocando o foco das potencialidades da criança para suas limitações, o que fragiliza a construção de propostas educativas contextualizadas e significativas.

Essa lógica evidencia a permanência de uma concepção médico-centrada da deficiência, na qual o sujeito é compreendido prioritariamente a partir de sua condição clínica, em detrimento de uma abordagem pedagógica que considere suas possibilidades de aprendizagem, interação e desenvolvimento. Como consequência, o AEE tende a se aproximar de práticas terapêuticas ou compensatórias, afastando-se de sua função educativa e de sua articulação com o currículo da

Educação Infantil. Tal perspectiva não apenas restringe o papel do professor, mas também limita a construção de práticas inclusivas que reconheçam a criança como sujeito ativo, inserido em contextos sociais e culturais diversos.

Além disso, essa centralidade do diagnóstico revela uma fragilidade estrutural no campo da formação docente, indicando que muitos profissionais ainda não dispõem de referenciais teóricos e metodológicos que sustentem uma avaliação pedagógica funcional, capaz de identificar barreiras à aprendizagem e propor estratégias de mediação efetivas. Dessa forma, a permanência desse modelo reforça a necessidade de investimentos em processos formativos que promovam a superação de concepções reducionistas e ampliem a compreensão da deficiência a partir de uma perspectiva social e educacional.

Avançando na análise das redes municipais, o estudo de Santos (2017) apresenta significativa relevância para a compreensão do AEE no contexto do Rio Grande do Sul, com destaque para o município de Caxias do Sul. A autora evidencia que, embora persistam desafios estruturais e pedagógicos, a rede municipal tem construído avanços importantes na promoção da inclusão de alunos com deficiência, especialmente por meio da articulação de parcerias intersetoriais que ampliam o suporte educacional para além dos limites da escola.

Essas parcerias, estabelecidas com instituições acadêmicas, serviços especializados e organizações da sociedade civil, configuram uma rede de apoio que contribui para o atendimento integral das crianças, contemplando dimensões que extrapolam o campo estritamente pedagógico. Tal articulação evidencia uma compreensão ampliada da inclusão, na medida em que reconhece a necessidade de integração entre diferentes políticas públicas — como educação, saúde e assistência social — para garantir condições efetivas de desenvolvimento e participação das crianças.

No entanto, a análise também permite problematizar que, embora essas iniciativas representem avanços importantes, há o risco de que o AEE seja parcialmente deslocado para fora do espaço escolar, reforçando uma lógica de terceirização do atendimento. Nesse sentido, o desafio que se coloca não é apenas o de ampliar as redes de apoio, mas o de garantir que o AEE se consolide como

prática pedagógica integrada ao cotidiano da Educação Infantil, articulada ao currículo e às interações vivenciadas na sala comum.

Assim, o estudo de Santos (2017) contribui para evidenciar tanto os avanços quanto as contradições presentes nas políticas de inclusão em nível municipal, reforçando a compreensão de que a efetivação do AEE depende não apenas de estruturas de apoio, mas, sobretudo, da construção de práticas pedagógicas que reconheçam a criança em sua integralidade e promovam sua participação plena no contexto escolar.

Nesse contexto, destacam-se as articulações estabelecidas com instituições acadêmicas e organizações da sociedade civil, como a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e a Faculdade da Serra Gaúcha (FSG), que ofertam serviços nas áreas de fisioterapia e hidroterapia, bem como parcerias com instituições especializadas, como o Instituto da Audição (INAV), a Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (APADEV) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essas iniciativas configuram uma rede de apoio intersetorial que amplia as possibilidades de atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial, especialmente por meio de ações realizadas no contraturno escolar.

Tal configuração evidencia um movimento importante de ampliação do conceito de inclusão, que passa a incorporar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, articulando educação, saúde e assistência social. No entanto, essa ampliação também suscita problematizações relevantes. Embora contribua para o atendimento complementar dos estudantes, há o risco de que tais parcerias reforcem uma lógica de externalização do AEE, deslocando parte significativa das intervenções para fora do espaço escolar. Nesse sentido, a centralidade do trabalho pedagógico pode ser fragilizada, sobretudo quando o atendimento especializado passa a ser compreendido prioritariamente como suporte terapêutico.

Dessa forma, conforme ressalta a autora, torna-se fundamental reconhecer a criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento, o que implica integrar o AEE a uma proposta pedagógica que valorize sua integralidade. Isso pressupõe superar práticas fragmentadas e promover a articulação entre os diferentes espaços e

profissionais envolvidos, garantindo que o atendimento especializado não se constitua como um complemento isolado, mas como parte constitutiva do processo educativo vivido na Educação Infantil.

A partir da década de 2020, as pesquisas passam a evidenciar um movimento mais acentuado de complexificação teórica e metodológica do campo do AEE na Educação Infantil. Esse processo se expressa na ampliação dos objetos de estudo, na incorporação de novas abordagens analíticas e na problematização das condições concretas de oferta do serviço. Nesse cenário, estudos como o de Gomes (2020) revelam que, diante da ausência de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nas unidades de Educação Infantil, o trabalho do AEE tende a se reorganizar, assumindo predominantemente funções de assessoramento pedagógico e formação continuada dos professores da sala comum.

Embora tais ações sejam fundamentais para a construção de práticas inclusivas, a centralidade conferida a esse tipo de atuação pode produzir efeitos ambíguos. Por um lado, fortalece o trabalho colaborativo e contribui para a qualificação das práticas docentes; por outro, pode reduzir a oferta de atendimento direto à criança, comprometendo a continuidade, a sistematicidade e a intencionalidade pedagógica do AEE, conforme previsto nas diretrizes legais. Essa tensão evidencia a necessidade de equilibrar as dimensões formativa e interventiva do AEE, de modo a garantir tanto o suporte aos professores quanto o atendimento efetivo às crianças.

No âmbito das discussões teóricas, Sousa (2021) contribui para o aprofundamento crítico do campo ao analisar as diretrizes do AEE a partir do materialismo histórico-dialético. A autora problematiza a ênfase recorrente em abordagens centradas no desenvolvimento de competências adaptativas e no lema “aprender a aprender”, amplamente difundido nas políticas educacionais contemporâneas. Segundo sua análise, tal perspectiva pode esvaziar o papel da escola como espaço de socialização do conhecimento historicamente produzido, ao privilegiar habilidades funcionais em detrimento do acesso aos conteúdos científicos, culturais e artísticos.

Nesse sentido, o AEE corre o risco de ser reduzido a um conjunto de estratégias técnicas voltadas à adaptação do indivíduo, afastando-se de sua função formativa e de sua potencialidade como prática pedagógica emancipadora. A crítica proposta pela autora evidencia que a inclusão não pode ser compreendida apenas como acesso e permanência, mas deve estar vinculada ao direito à aprendizagem em sua dimensão mais ampla, o que implica garantir às crianças o acesso aos bens culturais e ao conhecimento sistematizado.

Assim, essas análises reforçam que o AEE na Educação Infantil se constitui como um campo em constante tensionamento, no qual se confrontam diferentes concepções de educação, deficiência e desenvolvimento. A superação dessas contradições exige não apenas a ampliação de recursos e estruturas, mas, sobretudo, a construção de uma prática pedagógica crítica, intencional e comprometida com a formação integral das crianças.

Ainda nesse movimento de aprofundamento crítico, Borges (2022) destaca que a efetividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) está diretamente vinculada à superação de uma lógica patologizante da deficiência, historicamente enraizada nas práticas educacionais. Para a autora, a centralidade atribuída ao diagnóstico e às limitações individuais da criança tende a obscurecer suas potencialidades e a desconsiderar as barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais que condicionam sua participação no contexto escolar. Nesse sentido, a adoção do modelo social da deficiência constitui um deslocamento fundamental, ao compreender que as dificuldades enfrentadas pelas crianças não se reduzem a características individuais, mas emergem da relação entre o sujeito e um ambiente pouco acessível e pouco responsivo à diversidade.

A partir dessa perspectiva, Borges (2022) enfatiza que a efetividade do AEE depende de um compromisso coletivo da escola, que ultrapasse ações isoladas e se materialize em práticas colaborativas, interdisciplinares e intencionalmente inclusivas. Isso implica reconhecer que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor do AEE, mas um princípio orientador de toda a organização pedagógica, exigindo a construção de estratégias que valorizem as potencialidades das crianças, promovam sua participação ativa e garantam condições reais de aprendizagem.

Mais recentemente, pesquisas desenvolvidas a partir de 2023 evidenciam novos deslocamentos no campo, ampliando o olhar para dimensões ainda pouco exploradas na produção acadêmica. Esses estudos indicam um movimento de refinamento analítico, que passa a problematizar não apenas a organização do AEE, mas também suas ausências, silenciamentos e limites, especialmente no que se refere à primeiríssima infância.

Nesse contexto, Donato (2023) chama atenção para a quase inexistência de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, evidenciando uma lacuna estrutural significativa na etapa creche. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, a autora argumenta que o desenvolvimento infantil é profundamente mediado pelas interações sociais desde os primeiros anos de vida, o que torna imprescindível a presença de intervenções pedagógicas intencionais desde a entrada da criança na instituição educativa. A ausência desse atendimento nos anos iniciais não apenas compromete o desenvolvimento psíquico e social, mas também posterga o acesso a experiências fundamentais para a constituição das funções psicológicas superiores.

Corroborando essa análise, Souza (2023) identifica um processo de invisibilização dos bebês com deficiência nas políticas públicas de Educação Especial, especialmente no contexto da rede municipal de São Paulo. A autora evidencia que, embora haja avanços normativos no reconhecimento do direito à educação inclusiva, tais avanços não se traduzem, de forma efetiva, em ações concretas voltadas à primeiríssima infância. A ausência de recursos pedagógicos específicos, aliada à insuficiência de formação docente para o trabalho com bebês, revela uma contradição entre o discurso inclusivo e as condições reais de sua implementação. Essa invisibilidade indica que a inclusão, nesse segmento, ainda não se consolidou como prioridade nas agendas educacionais.

No que se refere à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Santos (2023) evidencia que a articulação entre o professor regente e o professor do AEE permanece como um dos principais desafios para a efetivação de práticas inclusivas. A pesquisa demonstra que essa articulação ocorre, em grande medida, de forma informal, fragmentada e dependente da iniciativa individual dos

profissionais, não estando devidamente institucionalizada nos documentos orientadores das escolas, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A ausência de tempos e espaços sistematizados para o planejamento conjunto compromete a construção de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades das crianças com TEA, especialmente no que se refere à comunicação, à interação social e à organização da rotina. Como consequência, a inclusão tende a se tornar instável e desigual, variando conforme o engajamento dos profissionais envolvidos. Esse cenário evidencia que a consolidação do AEE na Educação Infantil exige não apenas diretrizes normativas, mas a criação de condições concretas para o trabalho colaborativo, garantindo que a inclusão se configure como prática institucional e não como ação pontual.

Outro avanço relevante nas pesquisas recentes refere-se à valorização da corporeidade como eixo estruturante do processo educativo na Educação Infantil. Peixoto (2023) propõe um deslocamento do enfoque tradicionalmente centrado no desenvolvimento cognitivo para a compreensão do corpo como espaço de aprendizagem e produção de sentidos. A autora enfatiza a necessidade de uma “escuta ao corpo”, entendida como a atenção sistemática às experiências sensoriais, motoras e expressivas das crianças, que são fundamentais para o desenvolvimento integral e a construção da autonomia, da criatividade e da linguagem. Este olhar ressalta que o corpo não é apenas instrumento de execução, mas protagonista na mediação das aprendizagens e nas relações sociais, culturais e afetivas estabelecidas no cotidiano escolar.

Apesar dessa perspectiva inovadora, Peixoto (2023) observa que os registros pedagógicos e relatórios de AEE ainda privilegiam predominantemente aspectos cognitivos, evidenciando uma fragmentação do olhar sobre o desenvolvimento infantil. Tal discrepância indica que, embora a teoria reconheça o corpo como mediador central da aprendizagem, a prática pedagógica ainda se encontra fortemente enraizada em uma lógica escolar tradicional, desconsiderando as múltiplas dimensões da experiência infantil. Esse descompasso entre teoria e prática revela a necessidade de políticas institucionais, formação docente e projetos pedagógicos que efetivamente integrem corpo, movimento, sensorialidade e expressão na rotina das unidades de Educação Infantil.

Diante desse conjunto de estudos, torna-se possível afirmar que o campo do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil passa por um processo de ampliação e tensionamento. A análise do corpus evidencia desafios persistentes, como a fragilidade na documentação pedagógica das crianças, o sub-registro de alunos público-alvo da Educação Especial, a desarticulação entre professores regentes e professores de AEE e a insuficiência de formação inicial e continuada dos profissionais. Esses entraves estruturais continuam a limitar a efetividade do AEE e a consolidação de práticas inclusivas integradas e sustentáveis.

Ao mesmo tempo, emergem novas tendências que aprofundam e enriquecem a compreensão do campo. Entre elas, destacam-se: a invisibilidade da primeiríssima infância nas políticas e práticas de AEE; a centralidade da articulação pedagógica, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista; a valorização da corporeidade como eixo de aprendizagem; e a crítica às abordagens excessivamente tecnicistas, adaptativas ou centradas em déficits. Essas dimensões revelam que o AEE não se configura como um campo homogêneo ou neutro, mas como um espaço permeado por disputas conceituais e políticas, onde se tensionam diferentes concepções de infância, deficiência, aprendizagem e inclusão — clínicas, pedagógicas e sociais — que orientam decisões, práticas e políticas educacionais.

Por fim, a compreensão de infância assume papel central nesse debate, configurando-se como eixo estruturante da reflexão sobre práticas inclusivas e Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. Superando perspectivas adultocêntricas, biologizantes e cronológicas, a criança passa a ser reconhecida como sujeito histórico, social e cultural, cuja aprendizagem se constrói em interações cotidianas, mediadas por contextos sociais, culturais e institucionais. Essa concepção amplia o olhar para além da mera aquisição de habilidades ou adaptação a normas escolares, valorizando experiências de convívio, exploração, brincadeira, expressão e participação ativa. Documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforçam essa perspectiva, assegurando direitos que consideram a criança como agente de seu próprio desenvolvimento e reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

A prática docente, nesse contexto, exige postura reflexiva, ética e investigativa, conforme discutido por Cotonhoto (2014), em diálogo com Schön (2000) e Perrenoud (2002), e inspirada nos princípios da pedagogia da autonomia de Freire (1996). O professor torna-se mediador sensível das experiências infantis, capaz de transformar desafios cotidianos em oportunidades pedagógicas e de integrar saberes formais, culturais e vivenciais. A escuta atenta das crianças, a valorização das múltiplas linguagens — verbal, corporal, artística e sensorial — e o incentivo à construção de vínculos afetivos e sociais, especialmente nas interações entre pares, constituem condições fundamentais para práticas inclusivas eficazes. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas mediações intencionais assumem papel ainda mais crítico, favorecendo participação, pertencimento e autonomia.

Apesar dos avanços apontados, a revisão das pesquisas evidencia a persistência de desafios estruturais e pedagógicos que comprometem a consolidação do AEE na Educação Infantil. Entre eles, destacam-se: a desarticulação institucional, que fragiliza a articulação entre professores regentes e professores de AEE; a insuficiência de formação inicial e continuada, que limita a apropriação de práticas pedagógicas inclusivas; e a manutenção de visões patologizantes ou tecnicistas da deficiência, que reduzem o AEE a um conjunto de estratégias adaptativas e fragmentadas. Essas limitações refletem a tensão histórica entre diretrizes legais e políticas públicas, muitas vezes avançadas em teoria, mas ainda insuficientemente implementadas na prática.

Ao mesmo tempo, os estudos revelam caminhos promissores para o fortalecimento do campo. Entre eles, destacam-se: a institucionalização do trabalho colaborativo entre docentes, que garante planejamento compartilhado e continuidade pedagógica; a centralidade da criança no processo educativo, reconhecendo-a como protagonista de seu desenvolvimento; a valorização da corporeidade, do brincar e das experiências sensoriais; e a consolidação de uma concepção ampliada de infância, que integra dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Nesse cenário, a presente pesquisa se justifica ao investigar como essas tensões teóricas, políticas e práticas se materializam no contexto da gestão compartilhada do município de Caxias do Sul, contribuindo para o aprimoramento

das políticas públicas e das práticas pedagógicas, de modo a garantir a permanência, a participação efetiva e o desenvolvimento integral de todas as crianças desde os primeiros anos da vida escolar.

4 MÉTODO

A pesquisa qualitativa de natureza exploratória foi escolhida como abordagem para este estudo. Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve o exame de uma ampla diversidade de materiais empíricos — como estudos de caso, experiências pessoais, documentos, histórias de vida, entrevistas, textos e produções culturais — que permitem descrever e interpretar momentos, significados e situações tanto rotineiras quanto problemáticas da vida dos sujeitos inseridos em determinados contextos. Nessa perspectiva, os pesquisadores mobilizam diferentes práticas interpretativas interligadas com o propósito de aprofundar a compreensão do fenômeno investigado. Minayo (2002) ainda complementa sobre a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2002, p. 21-22)

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2008), possibilita a obtenção de uma visão geral acerca de um determinado fenômeno, favorecendo a aproximação inicial com o campo de estudo e a delimitação de problemas mais específicos. A escolha por esse tipo de investigação justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão dos objetivos propostos e de produzir subsídios empíricos e analíticos para o objeto deste estudo. A realização desta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, teve como finalidade responder os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar as principais diretrizes políticas e pedagógicas que fundamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, com foco nas normativas aplicadas ao contexto das escolas municipais de gestão compartilhada com o Município de Caxias do Sul.

b) Compreender as percepções e interpretações das participantes acerca do serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na infância a partir dos documentos e de suas compreensões.

c) Analisar os documentos normativos do município de Caxias do Sul e as respostas dos participantes acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando compreender a organização do AEE nas escolas de Educação Infantil, bem como identificar convergências, tensões e desafios entre o que é prescrito nos documentos e o que é enunciado nas respostas.

Para atender aos objetivos da pesquisa, escolhi trabalhar com dois tipos de fontes de evidência: documentos e questionários com profissionais gestoras da Educação Infantil e da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Caxias do Sul.

A pesquisa é documental, que se caracteriza pelo uso de diversas fontes de informação que ainda não passaram por um tratamento analítico, exigindo do pesquisador um olhar criterioso na seleção e interpretação dos dados. Luvezute, Scheller e Bonotto (2015) ressaltam que um dos maiores desafios desse tipo de investigação é a capacidade do pesquisador de identificar, analisar e compreender as informações contidas nos documentos, estabelecendo conexões entre eles e suas fontes. Para Cellard (2014), esse método possibilita a reconstrução de um fenômeno dentro de seu contexto histórico e social, pois envolve coleta, categorização e interpretação de documentos de maneira sistemática.

Corsetti (2006) complementa afirmando que:

O ponto de partida não é, assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos. (Corsetti, 2006, p. 36)

Em complementação à análise dos documentos, optamos por conhecer a perspectiva das gestoras da Educação Infantil e da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município estudado através de um questionário. Para Günter (2003), o questionário pode ser definido como um conjunto de perguntas

sobre um determinado tópico que não teste a habilidade do respondente, mas capte sua opinião e seus interesses sobre a temática. Um questionário pode ser administrado em interação pessoal ou enviado para a pessoa responder. Para o autor, o questionário a ser elaborado precisa considerar os objetivos da pesquisa e a relação com os respondentes. A estruturação do questionário é uma questão importante e, segundo Günter (2003, p. 7), “[...] para uma pesquisa inicial, exploratória, não conhecendo a abrangência ou a variabilidade das possíveis respostas, são necessárias perguntas abertas”. O autor ainda apresenta o risco das perguntas abertas quando em questionários autoaplicáveis, como no caso desta pesquisa, pois exigem mais esforço do respondente, o que aumenta a probabilidade de o sujeito não completar o questionário. Nessa pesquisa optamos por enviar o questionário com perguntas abertas e em formulário on-line para as participantes (Apêndice B).

A articulação entre os documentos e as percepções das participantes nessa abordagem metodológica torna-se essencial para analisar como expressam e orientam o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas infâncias em escolas de gestão compartilhada na Cidade de Caxias do Sul.

4.1 CONTEXTO DO ESTUDO

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de Caxias do Sul, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, escolhido por se tratar do local de residência da pesquisadora, o que favoreceu o acesso ao campo empírico e possibilitou maior familiaridade com o contexto investigado. Inserido na região da Serra Gaúcha, o município destaca-se como a segunda maior cidade do estado, exercendo papel estratégico como polo industrial, econômico e de serviços no Sul do país.

Fundada em 1875 por imigrantes italianos, Caxias do Sul apresenta uma forte identidade histórico-cultural preservada por meio de suas tradições, manifestações culturais, festividades, arquitetura e gastronomia típicas. Ao longo de seu processo de desenvolvimento, o município consolidou-se como um importante centro industrial, especialmente nos setores metalmeccânico, moveleiro e vitivinícola, além de contar com um setor de serviços diversificado e uma produção agrícola

expressiva, fatores que contribuem para a dinamicidade de sua economia (Caxias do Sul, 2025).

Segundo as estimativas populacionais mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2025 Caxias do Sul possuía aproximadamente 479.599 habitantes, mantendo-se entre os municípios mais populosos do Rio Grande do Sul. O território municipal abrange uma área de 1.644,2 km², resultando em uma densidade demográfica aproximada de 292 habitantes por km², o que caracteriza o município como um espaço urbano de média-grande escala. Embora o crescimento populacional recente seja moderado, o município segue atraindo população em função de suas oportunidades econômicas e de trabalho, o que reforça seu perfil produtivo e industrial (IBGE, 2025).

No campo da educação, Caxias do Sul dispõe de uma rede municipal estruturada, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação (SMED), órgão responsável pelo planejamento, coordenação, execução e avaliação das políticas educacionais, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelos governos federal e estadual. A rede municipal atende às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, assegurando o direito à educação desde os primeiros anos da vida escolar por meio de instituições públicas e privadas conveniadas (Caxias do Sul, 2025).

Atualmente, a rede municipal de ensino é composta por aproximadamente 80 escolas, que atendem cerca de 32 mil estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A administração municipal tem investido de forma contínua na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, na melhoria da infraestrutura escolar e na oferta de materiais pedagógicos com o objetivo de qualificar os processos de ensino e aprendizagem e promover melhores condições educacionais à população (Caxias do Sul, 2025).

No que se refere aos indicadores educacionais, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023 apontam que Caxias do Sul alcançou a pontuação de 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 5,0 nos anos finais, resultados considerados satisfatórios quando comparados aos de outros municípios de grande porte no Estado do Rio Grande do Sul. Tais indicadores refletem os investimentos e as políticas públicas educacionais implementadas no município, embora se ressalte que a participação parcial de algumas escolas na

avaliação exige cautela na interpretação dos resultados (Brasil, 2023; Caxias do Sul, 2024).

Dessa forma, a caracterização do município de Caxias do Sul evidencia um contexto socioeconômico e educacional complexo e dinâmico, marcado por forte desenvolvimento industrial, diversidade cultural e uma rede educacional estruturada. Esse cenário configura-se como um campo relevante para a realização da presente dissertação, uma vez que permite compreender as práticas, os desafios e as potencialidades educacionais inseridas em um município de médio-grande porte, contribuindo para análises que dialogam com as políticas públicas e com a realidade educacional brasileira contemporânea.

No que se refere à organização da Educação Infantil no município, destaca-se o modelo de gestão compartilhada adotado pela Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Esse modelo consiste em uma parceria formalizada por meio de Termos de Gestão e Operacionalização entre o poder público municipal e entidades filantrópicas, às quais é delegada a execução direta dos serviços educacionais nas Escolas de Educação Infantil. Tal arranjo administrativo configura-se como uma estratégia de ampliação da oferta de vagas, ao mesmo tempo em que mantém a responsabilidade do poder público pela garantia da qualidade e pelo cumprimento das diretrizes educacionais.

No âmbito da gestão compartilhada, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) exerce papel central na organização, supervisão e normatização de todo o funcionamento pedagógico e administrativo das instituições. Compete à SMED estabelecer diretrizes curriculares, orientar as práticas pedagógicas, acompanhar os processos educativos e fiscalizar o cumprimento das normativas legais vigentes, assegurando a qualidade do atendimento ofertado às crianças.

Especificamente em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a SMED é responsável por planejar, regulamentar e supervisionar a oferta desse serviço em toda a rede municipal, incluindo as instituições vinculadas à gestão compartilhada. Dessa forma, cabe ao órgão garantir que o AEE esteja alinhado às políticas públicas de educação inclusiva, promovendo o acesso, a permanência e o desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial.

Por outro lado, no que se refere à operacionalização dos recursos humanos, as entidades parceiras assumem a responsabilidade pela contratação e gestão dos profissionais que atuam nas instituições, desempenhando uma função análoga à de um setor de recursos humanos. Essa atribuição inclui processos seletivos, vínculos empregatícios, organização das equipes e gestão do quadro funcional, sempre em consonância com as exigências e orientações estabelecidas pela SMED.

Esse modelo híbrido de gestão evidencia uma divisão de responsabilidades entre o poder público e as entidades filantrópicas, na qual a dimensão pedagógica e normativa permanece sob a coordenação estatal, enquanto a execução operacional é descentralizada. Tal configuração busca conciliar eficiência administrativa com a garantia do direito à educação de qualidade, embora também suscite desafios relacionados à padronização dos serviços, à valorização profissional e à articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Cabe ressaltar, ainda, que as instituições de Educação Infantil vinculadas à gestão compartilhada não dispõem, de forma sistematizada, de documentação própria ou normativas específicas que regulamentem, de maneira autônoma, a organização e a oferta de seus serviços, especialmente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal ausência de instrumentos normativos próprios reforça a centralidade da Secretaria Municipal da Educação (SMED) como instância responsável pela orientação, regulação e supervisão das práticas desenvolvidas nessas instituições.

Diante desse cenário, a presente pesquisa delimita seu escopo de análise às diretrizes, normativas e orientações emanadas pela SMED, uma vez que estas constituem o principal referencial legal e pedagógico que fundamenta e organiza o funcionamento das escolas inseridas no modelo de gestão compartilhada. Assim, compreende-se que a investigação das políticas, documentos institucionais e práticas promovidas pela SMED permite apreender, de maneira mais consistente, a estruturação e a implementação do AEE no contexto da rede municipal de ensino de Caxias do Sul.

Tal delimitação metodológica justifica-se, portanto, pela centralidade normativa exercida pelo órgão gestor municipal, bem como pela inexistência de

regulamentações próprias por parte das entidades parceiras, o que inviabilizaria uma análise documental comparativa mais aprofundada no âmbito das instituições de gestão compartilhada. Dessa forma, o estudo concentra-se na esfera pública municipal como eixo estruturante das políticas educacionais analisadas.

4.2 DOCUMENTOS

A seleção dos documentos analisados, apresentada no Quadro 2, foi realizada de forma intencional e sistemática. O critério de escolha baseou-se na relevância temática e na força normativa de cada documento em relação à Educação Infantil e à Educação Especial, considerando seu impacto direto na organização das práticas pedagógicas e na garantia do direito à educação inclusiva.

O referencial adotado organiza os documentos em três níveis complementares que se articulam entre si:

- Esfera Federal: compreende o marco legal fundamental da educação brasileira, representado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como pelas políticas nacionais voltadas à inclusão e à organização curricular, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inserem-se, ainda, nesse âmbito, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, que atualizam e reafirmam diretrizes para a Educação Especial Inclusiva em nível nacional. Esses documentos estabelecem direitos universais dos estudantes, definem princípios orientadores e balizam a organização dos sistemas de ensino, constituindo referência normativa para as demais esferas federativas.

- Esfera Estadual: é representada, neste estudo, pelo Referencial Curricular Gaúcho e pelos pareceres e normativas do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, como o Parecer CEEEd nº 02/2025. Esses documentos atuam como instâncias mediadoras entre as diretrizes nacionais e as especificidades regionais, promovendo a contextualização do currículo e das políticas educacionais às

realidades socioculturais do estado. No campo da Educação Especial, tais normativas orientam a implementação do AEE e das práticas inclusivas no âmbito do sistema estadual de ensino, respeitando as diretrizes federais, mas considerando as particularidades locais.

- Esfera Municipal (Caxias do Sul): é o foco central desta investigação, compreendendo as Resoluções do Conselho Municipal de Educação, o Documento Orientador Curricular. Esses materiais evidenciam como a rede municipal de ensino de Caxias do Sul interpreta, adapta e operacionaliza as diretrizes nacionais e estaduais no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Dessa forma, a análise busca identificar convergências, tensões e desafios presentes no diálogo entre o que prescreve a legislação federal e o que orientam os documentos institucionais do município, evidenciando os processos de tradução das políticas educacionais no âmbito local.

Sobre a documentação, o quadro a seguir apresenta os documentos analisados neste estudo.

Quadro 2 – Documentos analisados: esferas federal, estadual e municipal

(continua)

Nível do documento	Nome do documento	Ano de publicação
Federal	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96	1996
	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90	1990
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	2008
	Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Decreto nº 7.611	2011

	Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/D PEE - SEB/DICEI	2015
	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017/2018

	Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025	2025
	Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025	2025

(conclusão)

Estadual	Referencial Curricular Gaúcho (RCG)	2018
	Parecer nº 02/2025 – Processo CEEEd nº 25/2700-0000085-0	2025
Municipal	Resolução CME nº 35, de 30 de maio de 2017 (Diretrizes SMED Caxias do Sul)	2017
	Resolução CME nº 37, de 26 de setembro de 2017 (Diretrizes SMED Caxias do Sul)	2017
	Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil (Caxias do Sul)	2018

Fonte: a autora (2025).

4.3 PARTICIPANTES

Para a consecução dos objetivos deste estudo, contei com a colaboração de duas gestoras que atuam na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Caxias do Sul, que responderam um questionário, em formato de formulário *online*. A escolha dessas participantes foi intencional, considerando que ambas desempenham funções estratégicas no acompanhamento e na implementação de ações voltadas à Educação Especial e à Educação Infantil, abrangendo tanto a rede própria quanto as escolas de gestão compartilhada (conveniadas).

O processo de aproximação ocorreu de forma ética e transparente. O contato inicial foi realizado pela pesquisadora via telefone, momento em que foram apresentados o tema, os objetivos da dissertação e os protocolos de segurança de dados. Após a concordância inicial, as gestoras receberam o *link* para um formulário on-line (Google Forms®), contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente após o aceite digital as participantes foram direcionadas às questões dissertativas.

Visando resguardar a identidade das profissionais, conforme preconizam as normas éticas em pesquisa com seres humanos, optamos por omitir o ano específico de atuação na SMED e utilizar codinomes (Gestora A e Gestora B). O Quadro 3 apresenta a caracterização dessas profissionais, evidenciando sua sólida formação e experiência na área.

Quadro 3 – Perfil das gestoras participantes (SMED)

Participante	Formação	Cargo	Tempo no cargo	Experiência na sua área de gestão
Gestora A	Pedagogia Plena, Especialização em Neuropsicopedagogia e Ed. Especial Inclusiva, Especialização em AEE	Gerente da Educação Infantil (SMED)	1 ano	10 anos
Gestora B	Magistério, Pedagogia (EE para Deficiência Mental),	Gerente da Ed. Especial (SMED)	25 anos	39 anos ⁴

⁴ Soma aproximada das funções de diretoria, coordenação, supervisão, assessoria e gerência relatadas.

	Especializações (Psicopedagogia, AEE, Gestão da Clínica), Mestrado			
--	--	--	--	--

Fonte: a autora (2025).

A partir da caracterização apresentada, observei que as participantes ocupam posições estratégicas e complementares na rede municipal de ensino. A Gestora A apresenta um perfil técnico altamente especializado na área da Educação Especial e Inclusiva, o que qualifica seu olhar sobre a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sob a ótica da gerência da Educação Infantil.

A Gestora B, por sua vez, possui uma trajetória consolidada por quase quatro décadas de atuação, o que lhe confere uma memória institucional privilegiada. Sua ampla experiência em cargos de coordenação, supervisão e gerência de Educação Especial permite articular, de forma crítica, os desafios históricos e as estratégias contemporâneas adotadas na implementação do AEE.

A análise conjunta das percepções dessas duas gestoras possibilita a unificação de perspectivas distintas, porém interdependentes: a especificidade da etapa infantil e o rigor técnico da modalidade especial. Essa combinação de experiência prática e sensibilidade pedagógica oferece um panorama robusto das convergências, lacunas e possibilidades na operacionalização do AEE nas escolas de gestão compartilhada em Caxias do Sul.

O quadro abaixo apresenta as fontes utilizadas na pesquisa, resumindo os instrumentos aplicados, seus focos específicos e a forma como a análise foi conduzida, integrando documentos normativos e percepções profissionais para a construção das categorias de estudo.

Quadro 4 – Síntese metodológica: fontes de informação, foco e análise

(continua)

Fontes	Instrumentos	Foco	Processo de Análise
Documentos Federais (LDB, ECA, PNEEPI, Decreto AEE, Nota Técnica 02/2015, BNCC)	Pesquisa Documental	Identificar as diretrizes políticas e pedagógicas nacionais que fundamentam o AEE.	Análise de Conteúdo (Bardin, 2016): categorização das normas e princípios da Educação Inclusiva.

Documento Estadual (Referencial Curricular Gaúcho)	Pesquisa Documental	Analisar a mediação entre as diretrizes nacionais e as especificidades do Rio Grande do Sul.	Análise de Conteúdo (Bardin, 2016): identificação de orientações curriculares regionais.
--	---------------------	--	--

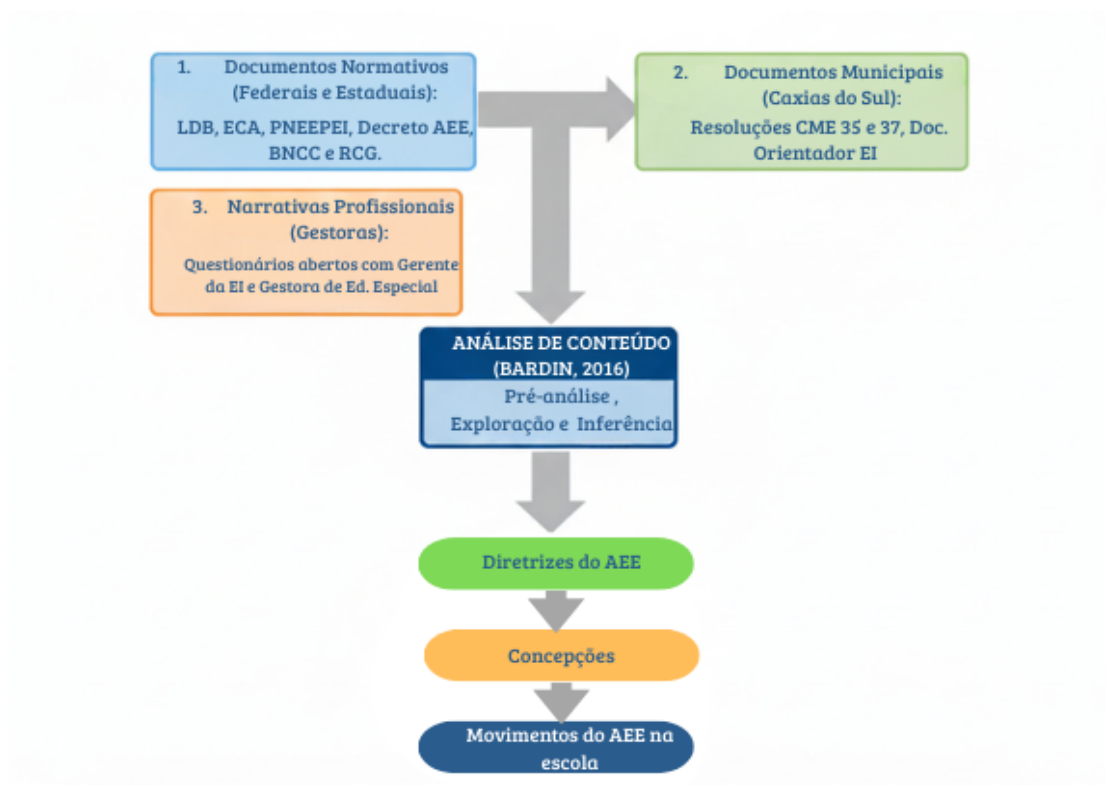
Documentos Municipais (Resoluções CME 35 e 37, Doc. Orientador El Caxias e Boletins SMED)	Pesquisa Documental	Compreender a organização e a operacionalização do AEE nas escolas de gestão compartilhada de Caxias do Sul.	Análise de Conteúdo (Bardin, 2016): confronto entre o prescrito (lei) e o orientado (município).
---	---------------------	--	--

(conclusão)			
Gestoras da SMED	Questionário on-line (perguntas abertas)	Analisar as percepções, interpretações e desafios das profissionais sobre o serviço de AEE nas infâncias.	Análise de Conteúdo (Bardin, 2016): inferência e interpretação das percepções (o discurso vivido).

Fonte: a autora (2025).

A seguir, a Figura 1 representa o quadro da triangulação de dados elaborado pela pesquisadora, integrando fontes documentais e percepções profissionais para orientar a análise do AEE nas infâncias.

Figura 1 – Triangulação de dados: fontes e análise metodológica



Fonte: a autora (2026).

4.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos da análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016), permitindo uma leitura aprofundada dos discursos presentes tanto nos textos normativos quanto nas percepções das participantes.

A opção pela análise de conteúdo mostrou-se pertinente por possibilitar a articulação entre o discurso prescrito, materializado nos documentos oficiais, e o discurso vivido, expresso nas percepções das participantes. Dessa forma, este capítulo não se limita à descrição dos dados, mas busca interpretar os sentidos, as ênfases, as ausências e os silêncios que atravessam a organização e a operacionalização do AEE nas infâncias, evidenciando convergências, tensões e deslocamentos entre as normativas e as práticas cotidianas nas escolas de gestão compartilhada.

O processo desenvolveu-se de forma sistemática e rigorosa, seguindo os três polos cronológicos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esses polos estruturaram todo o processo analítico e orientaram a construção das categorias que fundamentam a apresentação e a discussão dos resultados.

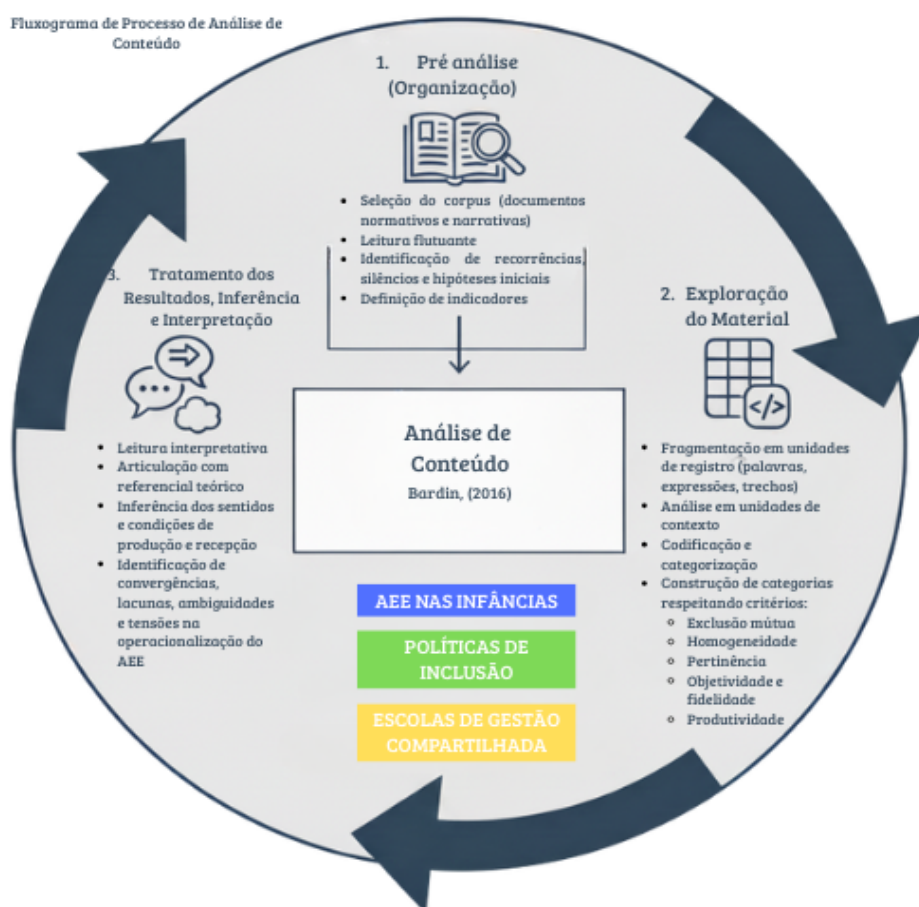
Ao longo de todo o processo, a análise de conteúdo funcionou como um fio condutor da investigação, permitindo tratar os documentos normativos e as percepções das participantes como produções discursivas situadas, atravessadas por intencionalidades, valores e concepções. Nessa perspectiva, realizar a análise de dados aproximou-se do trabalho de um intérprete que, ao observar marcas discursivas, recorrências e silêncios, buscou compreender os sentidos subjacentes às orientações normativas e às práticas do Atendimento Educacional Especializado.

Dessa forma, os procedimentos analíticos fundamentados em Bardin (2016) garantiram rigor metodológico à pesquisa e possibilitaram uma compreensão aprofundada e contextualizada do Atendimento Educacional Especializado nas infâncias em escolas de gestão compartilhada no município de Caxias do Sul, contribuindo para o debate acadêmico sobre políticas e práticas de educação inclusiva.

A seguir, a Figura 2 apresenta de forma esquemática as etapas da análise de conteúdo, conforme organizadas nesta pesquisa, evidenciando a progressão

metodológica desde a pré-análise, passando pela exploração do material, até o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa representação visual facilita a compreensão do percurso analítico adotado e das operações realizadas em cada etapa, reforçando a sistematização do processo investigativo.

Figura 2 – Processo de análise de conteúdo baseada em Bardin (2016)



Fonte: a autora (2026) baseada em Bardin (2016).

Assim, a metodologia de análise de conteúdo aqui delineada não se encerra como uma etapa estanque do percurso investigativo, mas projeta-se diretamente sobre a leitura e a interpretação dos dados apresentados a seguir. As categorias analíticas construídas a partir desse processo constituem o alicerce para a compreensão dos sentidos produzidos nos documentos normativos e nas percepções das participantes, permitindo evidenciar aproximações, distanciamentos e tensionamentos entre o prescrito e o vivido no Atendimento Educacional Especializado. Desse modo, o capítulo seguinte dedica-se à apresentação e à discussão dos resultados, articulando-os ao referencial teórico adotado e ao contexto das escolas de gestão compartilhada no município de Caxias do Sul, com vistas a aprofundar a compreensão das práticas e políticas que atravessam o AEE nas infâncias.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta o percurso analítico desenvolvido a partir dos dados produzidos na presente dissertação, com o objetivo de compreender de que modo os documentos normativos e as percepções das participantes expressam e orientam o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas infâncias, especificamente em escolas de gestão compartilhada no município de Caxias do Sul.

A análise busca responder ao problema de pesquisa ao articular o plano normativo e o plano da prática, considerando as tensões, convergências e deslocamentos que atravessam a organização do AEE no contexto da Educação Infantil. Busquei o que Cellard (2014) denomina sincronicidade, compreendida como o cruzamento analítico entre a norma prescrita e a prática enunciada, visando a uma compreensão articulada que respondesse aos objetivos desta pesquisa. Dessa forma, os documentos normativos e as percepções das participantes não foram analisados de maneira isolada, mas em permanente diálogo interpretativo.

O tratamento das informações ocorreu em três polos fundamentais. O primeiro correspondeu à pré-análise, etapa marcada pela leitura flutuante do *corpus* empírico, pela organização do material e pela construção de um quadro inicial de referências analíticas. Nesse momento, procurei apreender o sentido global dos dados, identificar recorrências preliminares e definir os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme preconizado por Bardin (2016) e operacionalizado por Silva e Fossá (2015).

O segundo polo consistiu na exploração do material, fase em que os dados foram sistematicamente codificados e fragmentados em unidades de registro ou núcleos de sentido. Essa etapa corresponde ao momento mais técnico da análise de conteúdo, no qual se procedeu à decomposição do material empírico em elementos significativos. Conforme destacam Silva e Fossá (2015), é nesse estágio que se inicia o processo de categorização progressiva, partindo de categorias iniciais — frequentemente expressas por palavras-chave, expressões recorrentes ou sínteses de trechos — que, posteriormente, são agrupadas em categorias intermediárias e/ou finais, organizadas por afinidade temática e por relações de sentido. No quadro abaixo, apresento as 18 categorias iniciais.

Quadro 5 – Categorias iniciais

Categorias Iniciais
1. Estrutura do AEE 2. Papel do AEE 3. Apoio dos professores do AEE na escola 4. Apoio aos professores do AEE 5. Implementação do AEE na escola 6. Materialidade da sala de recursos 7. Parceria do professor de sala de aula com o AEE 8. Período de atendimento do AEE 9. Funcionamento do AEE na escola 10. Concepção de deficiência 11. Concepção de infância 12. Concepção de Educação Especial 13. Concepção de educação inclusiva 14. Formação de professores para o AEE 15. Papel da SMED na gestão compartilhada 16. Acompanhamento da SMED 17. Recursos para o AEE 18. Público atendido pelo AEE

Fonte: a autora (2025).

O terceiro polo refere-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa analítica de maior densidade teórica. Nessa fase, as categorias intermediárias foram articuladas em categorias finais, que sintetizam o conjunto de significações produzidas a partir do *corpus*, permitindo a realização de inferências sustentadas no referencial teórico adotado. Conforme Bardin (2016), trata-se do momento de ultrapassar o conteúdo manifesto, buscando apreender os conteúdos latentes, os silêncios, as contradições e os deslocamentos presentes no discurso. Silva e Fossá (2015) reforçam que essa etapa exige coerência interna entre categorias, bem como uma relação constante entre dados empíricos e teoria, evitando generalizações indevidas.

A categorização constituiu-se, portanto, como o eixo estruturante de todo o percurso analítico. Para Silva e Fossá (2015, p. 3), “a categorização fornece um sistema de gavetas que permite a classificação dos elementos que compõem o *corpus*, facilitando a interpretação das mensagens e o desvelamento do sentido real das falas”. Essa metáfora das “gavetas” evidencia o caráter organizador da categorização, permitindo ao pesquisador visualizar a progressão analítica do dado bruto até a síntese interpretativa final.

Com o objetivo de operacionalizar esse percurso e garantir transparência metodológica, elaborou-se uma matriz de categorização analítica, instrumento que possibilitou alinhar as unidades de registro (dados empíricos), as categorias iniciais (eixos temáticos) e as categorias finais (dimensões analíticas). Tal matriz assegurou a sincronicidade entre o que é prescrito nos documentos e discursos institucionais e o que é efetivamente vivido na prática, contribuindo para o rigor, a consistência e a validade interpretativa da análise.

Quadro 6 – Matriz de categorização analítica

(continua)

Categorias Iniciais	Categorias Finais
Estrutura do AEE Papel do AEE Funcionamento do AEE na escola Formação de professores para o AEE Período de atendimento do AEE	Diretrizes do AEE
Concepção de deficiência Concepção de infância Concepção de Educação Especial Concepção de educação inclusiva	Concepções
Apoio dos professores do AEE na escola Parceria do professor de sala de aula com o AEE Apoio aos professores do AEE Implementação do AEE na escola Materialidade da sala de recursos Recursos para o AEE	Movimentos do AEE na escola

Acompanhamento da SMED	(conclusão)
Papel da SMED na gestão compartilhada	

Fonte: a autora (2025).

Após a sistematização apresentada no Quadro 6, que consolida o processo de categorização progressiva, o percurso analítico transita para a fase de inferência e interpretação. Conforme preconizado por Bardin (2016) e Silva e Fossá (2015), esse é o estágio de maior densidade teórica, no qual as categorias construídas — antes organizadas como “gavetas” analíticas — deixam de operar apenas como classificações e passam a assumir caráter explicativo do fenômeno investigado.

Tal exercício analítico articulou legislações de diferentes esferas: no âmbito federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), as normativas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Nota Técnica nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); no âmbito estadual, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG); e, no contexto municipal, as Resoluções do Conselho Municipal de Educação nº 35/2017 e nº 37/2017.

A interpretação dos dados, construída a partir do *corpus* documental e das percepções das gestoras, evidencia que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de Educação Infantil de gestão compartilhada em Caxias do Sul se organiza em um campo tensionado entre a prescrição normativa e as possibilidades concretas de sua materialização no cotidiano institucional. Os dados revelam que, embora exista um arcabouço legal consistente, alinhado aos princípios da Educação Inclusiva, a efetivação do AEE é atravessada por condicionantes estruturais, administrativos e formativos, que incidem diretamente sobre a organização do serviço, a atuação dos profissionais e o papel mediador da Secretaria Municipal da Educação (SMED). Assim, as categorias analíticas construídas — Diretrizes do AEE, Concepções e Movimentos na Escola, — emergem dos dados não apenas como eixos descritivos, mas como dimensões explicativas que permitem compreender as convergências, tensões e desafios que caracterizam o atendimento às infâncias público-alvo da Educação Especial nesse contexto específico.

5.1 DIRETRIZES DO AEE

A categoria Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como um eixo integrador que articula as categorias iniciais: Estrutura do AEE, Papel do AEE, Funcionamento do AEE na escola, Formação de professores para o AEE e Período de atendimento do AEE. A análise desta categoria permite compreender como os princípios normativos da Educação Especial na perspectiva inclusiva são interpretados, tensionados e operacionalizados na rede municipal de ensino de Caxias do Sul a partir da interlocução entre legislação, produção acadêmica e percepções das gestoras responsáveis pela modalidade.

A estrutura do Atendimento Educacional Especializado em Caxias do Sul é sustentada por um arcabouço normativo amplo, que combina legislações federais, estaduais e municipais, estabelecendo fundamentos legais e diretrizes operacionais.

A organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Caxias do Sul apoia-se em um arcabouço normativo abrangente, constituído por legislações federais, estaduais e municipais que estabelecem tanto os fundamentos legais quanto as diretrizes operacionais do serviço. No âmbito federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 reconhece a Educação Especial como uma modalidade transversal à Educação Básica e atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de garantir currículos, métodos, técnicas, recursos pedagógicos e formas de organização específicas, de modo a atender às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996). As percepções das participantes evidenciam que esses princípios legais orientam a organização do AEE nas escolas investigadas, ainda que sua materialização cotidiana ocorra de forma heterogênea, atravessada por condições institucionais e decisões de gestão.

De forma complementar, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado, estabelecendo que esse deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1990). Tal diretriz aparece recorrentemente tanto nos documentos analisados quanto nos discursos das participantes, que ressaltam o compromisso com a escolarização inclusiva, ao mesmo tempo em que apontam desafios relacionados à articulação entre o ensino comum e o AEE nas práticas escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) aprofunda essa compreensão ao definir o AEE como um serviço de natureza complementar ou suplementar à escolarização, cuja função central consiste na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de minimizar ou eliminar barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2008). As percepções das participantes dialogam com essa definição ao enfatizarem o papel do AEE na mediação dos processos educativos e na adaptação de práticas pedagógicas, ainda que revelem tensionamentos entre o que é prescrito pela política nacional e as possibilidades concretas de implementação no contexto das escolas de gestão compartilhada.

Outras normas federais, como o Decreto nº 7.611/2011, reforçam que o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização, bem como asseguram a formação continuada dos professores que atuam nesse serviço (Brasil, 2011). De modo complementar, a Nota Técnica nº 02/2015, publicada pelo MEC/SECADI, esclarece que o AEE não se caracteriza como reforço escolar, nem como ensino de conteúdos curriculares ou atendimento de natureza clínica, delimitando sua função no âmbito das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) orienta a articulação do AEE ao currículo comum, indicando que os recursos pedagógicos, materiais e estratégias de acessibilidade sejam planejados de forma integrada às competências gerais e específicas da Educação Básica (Brasil, 2017). Dessa forma, o AEE não se configura como espaço isolado ou paralelo, mas como serviço complementar que promove a eliminação de barreiras e a participação efetiva no currículo escolar, consolidando a perspectiva inclusiva prevista na legislação federal e na PNEEPEI.

No âmbito estadual, o Referencial Curricular Gaúcho – RCG orienta a integração do AEE às práticas pedagógicas das escolas do Rio Grande do Sul, fortalecendo a articulação entre atendimento especializado e sala regular, inclusive no planejamento de tempos e espaços de ensino (Rio Grande do Sul, 2020).

No contexto municipal, as Resoluções do Conselho Municipal de Educação nº 35/2017 e nº 37/2017 consolidam a oferta local do AEE. A Resolução nº 35/2017 define o AEE como “um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente para disponibilizar meios de acesso ao currículo e promover a autonomia na escola e fora dela” (Caxias do Sul, 2017, art. 8º).

A Resolução Municipal nº 37/2017 detalha aspectos operacionais, incluindo a necessidade de planejamento coletivo, cronogramas de atendimento e articulação com professores da sala comum, reforçando a perspectiva colaborativa e pedagógica do serviço. Apesar desse arcabouço legal, as percepções das gestoras indicam que práticas burocráticas ainda permeiam a estrutura do serviço. A Gerente A relata: *“a estrutura física das SRMs em Caxias avançou muito, mas o professor do AEE é pressionado a dar respostas que seriam da área da saúde”* (Gerente A).

Cotonhoto (2014) alerta que a estrutura do AEE perde sua função pedagógica quando isolada da escola comum, pois, ao funcionar como um espaço desvinculado do cotidiano da sala de aula, tende a reproduzir práticas compensatórias e fragmentadas, direcionadas à correção de supostos déficits individuais, em vez de atuar na eliminação das barreiras presentes no ambiente escolar. Para a autora, o AEE deve se constituir como um núcleo de apoio pedagógico, promovendo revisões das práticas docentes, mediando a adaptação de conteúdos, estratégias e recursos, e fortalecendo o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e especialistas da modalidade. Meirelles (2016) reforça essa perspectiva, destacando que, sem articulação pedagógica efetiva e sem planejamento coletivo, a estrutura do AEE se reduz a um espaço burocrático, preocupado com registros e protocolos, perdendo sua dimensão transformadora. A autora enfatiza que tal isolamento reforça concepções medicalizantes da deficiência, deslocando a responsabilidade da inclusão da escola para o professor especializado. Sá (2018) acrescenta que a ausência de um professor de AEE institucionalmente vinculado à escola, aliado à falta de formação inicial e continuada consistente, compromete o desenvolvimento pleno dos alunos, pois o atendimento torna-se pontual, desconectado do currículo e incapaz de promover aprendizagens significativas e a participação efetiva de todos os estudantes. Dessa forma, os autores convergem ao evidenciar que a efetividade do AEE depende da integração estrutural, pedagógica e colaborativa, em que o professor do AEE atua não apenas como executor de atividades isoladas, mas como agente de mediação e transformação das práticas escolares, alinhando-se ao modelo social da deficiência e à perspectiva inclusiva da educação.

O papel do Atendimento Educacional Especializado é definido legalmente como um suporte pedagógico de caráter transversal, não devendo ser confundido com práticas de reforço escolar ou com atendimentos de natureza clínica. Nesse sentido, o Decreto nº 12.686/2025 explicita que o acesso ao AEE não pode ser

condicionado à apresentação de laudos, diagnósticos ou quaisquer documentos emitidos por profissionais da área da saúde, reafirmando o direito ao atendimento a partir das necessidades educacionais identificadas no contexto escolar (Brasil, 2025).

Na prática, a Gerente B relata: *“embora a legislação diga que o laudo não é obrigatório, na prática da gestão em Caxias, o estudo de caso torna-se um campo de tensão, porque famílias e a escola ainda buscam validação clínica”* (Gerente B).

Meirelles (2016) corrobora essa compreensão ao problematizar a permanência de concepções medicalizantes no campo da Educação Especial e ao defender que o Atendimento Educacional Especializado deve concentrar-se na assessoria pedagógica, na formação docente e no diálogo com as famílias. O funcionamento do AEE deve estar registrado no Projeto Pedagógico da escola, conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais da Educação Especial, que determinam que a oferta do Atendimento Educacional Especializado conste formalmente no projeto pedagógico da escola de ensino regular, assegurando a organização e a execução das atividades de apoio pedagógico aos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008).

Em consonância com essa orientação federal, a Resolução CME nº 35/2017 do município de Caxias do Sul define o AEE como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente, com a finalidade de viabilizar o acesso ao currículo e promover a autonomia dos estudantes no contexto escolar e em outros espaços (Caxias do Sul, 2017). Diante do exposto, a legislação nacional e a municipal convergem ao estabelecer que o funcionamento do AEE deve ser planejado e registrado formalmente, articulando-se ao currículo comum e promovendo a participação efetiva de todos os estudantes, em conformidade com os princípios da educação inclusiva.

Na prática, a Gerente A enfatiza a docência compartilhada: *“o atendimento ocorre em docência compartilhada, onde o profissional do AEE vai até a sala para realizar a intervenção junto ao professor regente, transformando a escola comum para responder às singularidades”* (Gerente A). A Gerente B, por sua vez, aponta limitações estruturais: *“a maioria das escolas não possui espaço adequado, e as normas vigentes estão defasadas, engessando a atuação dos profissionais”* (Gerente B).

Sá (2018) aponta que o trabalho colaborativo no Atendimento Educacional Especializado fragiliza-se na ausência de tempos institucionais destinados ao planejamento conjunto, uma vez que a falta de momentos formais de articulação entre o professor do AEE e o docente da sala comum compromete a efetividade das intervenções pedagógicas e a coerência curricular, realidade que também pode ser observada no contexto de Caxias do Sul. Nessas condições, o AEE tende a funcionar de maneira isolada, configurando-se como um serviço episódico e fragmentado, voltado ao atendimento de demandas pontuais, em detrimento de uma atuação preventiva frente às barreiras educacionais.

Essa problemática é corroborada pelo Decreto nº 12.686/2025, que determina que o AEE seja organizado com base no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), contemplando estratégias, recursos de acessibilidade e mecanismos de articulação com os professores da sala comum (Brasil, 2025). A inexistência de tempos institucionais inviabiliza justamente essa articulação, esvaziando o PAEE de sua função pedagógica e reduzindo-o a um instrumento meramente formal, distante da efetividade prevista pela legislação.

Embora as gestoras reconheçam, em seus discursos, a centralidade do trabalho colaborativo no Atendimento Educacional Especializado, seus relatos evidenciam limites concretos para a efetivação dessa articulação. A Gestora A destaca a docência compartilhada como estratégia fundamental, defendendo a presença do profissional do AEE na sala comum como forma de qualificar as intervenções pedagógicas e promover a transformação da escola para o atendimento às singularidades dos estudantes. Entretanto, a Gestora B chama atenção para obstáculos estruturais e organizacionais, como a escassez de tempos institucionais e a inadequação dos espaços físicos, além da defasagem das normativas vigentes, fatores que acabam por engessar a atuação dos profissionais e fragilizar a articulação com os professores da sala comum. Dessa forma, ainda que haja consenso quanto à importância da colaboração, a prática cotidiana revela condições institucionais que limitam sua concretização.

Cotonhoto (2014) complementa essa discussão ao destacar que a sala de recursos deve atuar como núcleo pedagógico que provoca mudanças nas práticas escolares, mas que, na ausência de planejamento conjunto, corre-se o risco de que o AEE se transforme em um serviço isolado, com foco em correção de déficits individuais, e não em eliminação de barreiras contextuais. Meirelles (2016) reforça

que, sem tempos institucionais e articulação pedagógica, a atuação do AEE se reduz a atividades burocráticas, sem impacto real na aprendizagem dos alunos.

Portanto, o aprofundamento mostra que a eficácia do funcionamento do AEE depende de três fatores interligados: tempos institucionais garantidos para planejamento coletivo, integração curricular com a sala comum e formação docente voltada à colaboração pedagógica. Quando esses elementos não estão presentes, o AEE corre o risco de operar de forma fragmentada, comprometendo sua função pedagógica inclusiva.

A formação dos professores do AEE é central. O Decreto nº 7.611/2011 e o Parecer CEEEd nº 02/2025 (RS) atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade de garantir formação continuada. A Gerente A descreve: *“o município garante o acompanhamento através de assessorias pedagógicas, estudos de caso e encontros formativos mensais para orientar os profissionais do AEE”* (Gerente A).

O período de atendimento do AEE é tradicionalmente no turno inverso, mas o Parecer CEEEd nº 02/2025 (RS) prevê integração nas escolas de tempo integral. A Gerente A destaca flexibilidade: *“o termo de referência prevê uma profissional de AEE para cada 10 crianças por turno, distribuída conforme a demanda. Busca-se respeitar os ritmos infantis e tratar as rotinas diárias como momentos de aprendizagem”* (Gerente A).

A Gerente B aponta lacunas na Educação Infantil: *“as normativas atuais não esclarecem como o AEE deve ser aplicado à Educação Infantil, o que acaba por limitar a atuação dos profissionais”* (Gerente B).

Cotonhoto (2014), Meirelles (2016) e Sá (2018) concordam que a organização do AEE restrita ao turno inverso ou exclusivamente na sala de recursos compromete a transformação efetiva das práticas pedagógicas na escola. O atendimento fora do turno regular limita a interação do professor do AEE com o cotidiano da sala comum, dificultando a observação e intervenção em situações reais de aprendizagem, bem como a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante. Na Educação Infantil, essa restrição tende a fragmentar a experiência educativa, afastando as crianças do contexto coletivo da turma e reforçando a percepção de um serviço paralelo, desvinculado do planejamento pedagógico da escola.

Para os autores, a docência compartilhada no mesmo turno constitui a estratégia mais eficaz para integrar o AEE às práticas diárias da sala comum.

Cotonhoto (2014) enfatiza que, ao atuar junto ao professor regente, o docente do AEE pode colaborar na elaboração de recursos pedagógicos, intervenções diferenciadas e adaptação de atividades, promovendo aprendizagem significativa e participação ativa das crianças. Meirelles (2016) acrescenta que essa articulação favorece a compreensão coletiva das singularidades dos alunos e permite que os ajustes pedagógicos ocorram de forma planejada e contínua, evitando que o atendimento se limite a ações pontuais e episódicas. Sá (2018) reforça que, na ausência de planejamento conjunto e da atuação integrada no mesmo turno, o AEE corre o risco de fornecer apenas apoio formal, sem transformar de fato as práticas da sala comum ou ampliar o acesso ao currículo de maneira consistente.

Dessa forma, os três autores convergem para a ideia de que a efetividade do AEE depende da integração temporal e funcional com a rotina da sala de aula, garantindo que o atendimento especializado seja um instrumento de mediação pedagógica e não apenas um espaço isolado de suporte complementar.

Assim, a análise da categoria Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidencia que, em Caxias do Sul, o serviço encontra-se em processo de consolidação, marcado pelo avanço das normativas federais, estaduais e municipais, mas ainda permeado por desafios de ordem estrutural, formativa e operacional. A efetivação plena do AEE depende de diversos fatores, como, por exemplo, da atualização das resoluções municipais, do fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores e da institucionalização de tempos e espaços destinados ao planejamento coletivo, permitindo que o atendimento seja integrado à rotina da escola e articulado às práticas pedagógicas da sala comum. A reflexão e a análise constantes poderão contribuir para consolidar o AEE como um serviço de suporte pedagógico transversal, capaz de promover a participação efetiva das crianças, transformar as práticas escolares e garantir que a eliminação de barreiras educacionais se concretize na experiência cotidiana, alinhando-se tanto às diretrizes legais quanto às contribuições da produção acadêmica que enfatizam a importância da atuação colaborativa, da docência compartilhada e da integração ao currículo comum (Cotonhoto, 2014; Meirelles, 2016; Sá, 2018).

5.2 CONCEPÇÕES

A categoria Concepções analisa os fundamentos teóricos, normativos e práticos que orientam a compreensão de deficiência, infância, Educação Especial e Educação Inclusiva na rede municipal de Caxias do Sul. Parto do pressuposto de que tais concepções não são neutras, mas historicamente construídas, refletindo disputas de sentido entre modelos explicativos distintos e impactando diretamente a organização das práticas pedagógicas e dos serviços educacionais.

A concepção de deficiência presente nos documentos normativos e nas percepções das gestoras evidencia um processo de transição paradigmática, marcado pela passagem do modelo médico-clínico, centrado no diagnóstico e na correção do indivíduo, para uma abordagem social e biopsicossocial, que compreende a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais, institucionais e pedagógicas. No âmbito federal, essa mudança encontra respaldo jurídico na Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, que define a pessoa com deficiência a partir da existência de impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diferentes barreiras, podem limitar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Essa definição desloca o foco da deficiência do corpo individual para o ambiente social, ao reforçar que as limitações não se restringem às características do sujeito, mas se relacionam às condições que dificultam ou impedem sua participação. Nessa mesma direção, o Decreto nº 12.686/2025, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, aprofunda esse entendimento ao estabelecer que a oferta do Atendimento Educacional Especializado não pode ser condicionada à exigência de diagnósticos, laudos, relatórios ou outros documentos emitidos por profissionais da área da saúde (Brasil, 2025).

No âmbito estadual, o Parecer CEEd nº 02/2025, do Rio Grande do Sul, reafirma a avaliação biopsicossocial como referência para a identificação das necessidades educacionais, ao indicar que a análise da deficiência deve considerar os impedimentos de longo prazo, as barreiras presentes no contexto, bem como fatores ambientais, pessoais e sociais que interferem na funcionalidade e na participação do estudante (Rio Grande do Sul, 2025). No contexto municipal, a Resolução CME nº 35/2017, de Caxias do Sul, estabelece que a Educação Especial deve orientar-se pela compreensão da deficiência como um fenômeno de natureza

sócio-histórico-cultural, superando uma leitura restrita à dimensão médico-biológica (Caxias do Sul, 2017).

A produção acadêmica corrobora e aprofunda essa concepção ao problematizar os limites do modelo médico-clínico no campo educacional e ao defender abordagens que reconheçam a deficiência a partir de dimensões sociais, culturais e institucionais. Amorim (2015) chama atenção para os impactos pedagógicos de uma lógica centrada no cuidado clínico e terapêutico, argumentando que a superação desse modelo é condição para que a diversidade seja compreendida como constitutiva do processo educativo, e não como um obstáculo a ser corrigido.

De modo convergente, Peixoto (2023) enfatiza que a deficiência não se localiza exclusivamente no corpo do sujeito, mas se produz nas interações com barreiras institucionais que regulam o acesso, a participação e o pertencimento nos espaços educativos. Ao evidenciar o papel das relações institucionais na constituição da deficiência, a autora contribui para uma leitura crítica das políticas e práticas escolares, perspectiva que orienta esta investigação ao analisar o Atendimento Educacional Especializado não como resposta a déficits individuais, mas como um dispositivo pedagógico que pode tanto ampliar quanto restringir as possibilidades de participação das infâncias no contexto das escolas de gestão compartilhada.

Adentrando na relação criança e deficiência, Santos (2011) destaca que, no cotidiano da Educação Infantil, a centralidade do diagnóstico pode produzir dupla exclusão, ao reduzir a criança à sua condição de deficiência: “a representação da criança com deficiência é frequentemente dominada pela representação da deficiência, e não pela representação da criança como criança, o que resulta em práticas que silenciam sua voz, seu brincar e sua potência educativa” (Santos, 2011, p. 91).

As percepções das gestoras ilustram essa tensão. A Gerente A enfatiza a abordagem inclusiva centrada nos direitos humanos, enquanto a Gerente B aponta que práticas médico-centradas ainda permeiam o cotidiano escolar: *“infelizmente a rede municipal ainda possui uma visão médico-centrada, em que o CID acaba tendo mais peso do que as questões pedagógicas previstas na legislação”* (Gerente B).

Essa dualidade entre perspectivas médico-clínicas e sociais também se reflete na concepção de infância presente nos documentos legais, normativos e nas

próprias percepções das gestoras, que se fundamentam na superação de visões reducionistas e biológicas. Assim, a criança é compreendida como construção social, histórica e cultural, deixando de ser vista como um ser passivo ou um “vir-a-ser” para ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos (Brasil, 1988; 1990; 2009).

Essa compreensão desloca o foco da dependência para a capacidade de ação, interação e construção de significados no mundo, refletindo a concepção contemporânea da infância como sujeito histórico e de direitos. Trata-se de uma perspectiva que reconhece a criança como participante ativa dos processos sociais e educativos, em consonância com os princípios que orientam as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas voltadas às infâncias. No entanto, essa visão não se constituiu de forma linear ao longo da história, mas resultou de transformações sociais, culturais e educativas que redefiniram o lugar da criança na sociedade.

Conforme analisa Ariès (1981), até aproximadamente o século XII predominava uma compreensão da criança como um “adulto em miniatura”, inserida precocemente na vida social e produtiva, sem o reconhecimento de especificidades próprias da infância. A partir dos séculos XVII e XVIII, consolida-se um processo de diferenciação entre os universos infantil e adulto, com a emergência do chamado sentimento de infância, que passa a atribuir à criança a condição de sujeito em desenvolvimento, demandando tempos, espaços e práticas específicas para sua formação. Essa mudança paradigmática contribuiu para a construção das bases que sustentam, na contemporaneidade, a defesa de políticas e práticas educativas que reconhecem a infância como etapa singular da vida, marcada por direitos, necessidades e potencialidades próprias.

A Sociologia da Infância reforça a pluralidade das experiências infantis, rejeitando modelos universais ou naturalizados. Sarmento (2005, 2008) considera a infância como uma categoria social geracional, na qual as crianças são reconhecidas como atores sociais competentes, capazes de ação, escolha e participação ativa na construção de sua vida e de seu contexto social. Nesse sentido, Müller e Hansen (2009) complementam ao destacar que as crianças produzem “culturas da infância” baseadas na ludicidade, interatividade e fantasia, evidenciando que essas práticas constituem formas próprias de conhecimento e expressão, e não meramente entretenimento ou preparação para a vida adulta. O

brincar, a imaginação e as interações cotidianas são, portanto, atividades centrais na produção cultural e social infantil, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Essa perspectiva é reforçada legalmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura e sentido no presente:

A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, art. 4º, p. 38)

A Gerente A evidencia essa concepção na prática pedagógica da rede municipal, destacando que o brincar e a interação são considerados linguagens centrais da criança, e que o planejamento educativo respeita essas experiências como legítimas e produtivas de aprendizagem: *“nas atividades diárias, valorizamos a brincadeira, o movimento e as interações como ferramentas para que a criança explore, experimente e construa conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente”* (Gerente A).

Por outro lado, a Gerente B aponta que, apesar da normatização, ainda há resistências em algumas escolas: *“alguns profissionais tendem a instrumentalizar o brincar apenas como recurso pedagógico ou preparar para conteúdos futuros, e não como experiência significativa no presente, limitando o potencial de aprendizagem e expressão das crianças”* (Gerente B).

Autores como Kishimoto (2011) corroboram nessa análise, alertando que a instrumentalização excessiva do brincar — quando é usado apenas como ferramenta para atingir objetivos curriculares predefinidos — esvazia o potencial criativo e investigativo da criança, transformando a experiência lúdica em uma mera preparação para a vida adulta ou para avaliações futuras, desconsiderando o valor do presente vivido. Para Kishimoto, o brincar deve ser reconhecido como linguagem própria da infância, capaz de mediar a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia, das relações sociais e da capacidade de resolver problemas de forma criativa: “quando a instituição educativa instrumentaliza o

brincar sob fins pedagógicos rígidos e utilitaristas, ela esvazia o potencial criativo do sujeito, restringindo sua capacidade de inventar, experimentar e construir significados próprios” (Kishimoto, 2011, p. 28).

Sarmiento (2007) complementa essa perspectiva ao defender a necessidade da “descolonização da infância”, conceito que propõe a superação de práticas adultocêntricas que interpretam a criança apenas a partir de padrões e expectativas adultas. Nesse sentido, descolonizar a infância significa respeitar a autonomia da criança na produção de sentidos e na organização de suas próprias experiências, reconhecendo-a como agente social e cultural ativo, e não como “ser incompleto” ou mera receptora de saberes: “descolonizar a infância implica reconhecer que a criança é capaz de atuar, decidir e produzir cultura, exigindo que a escola reformule tempos, espaços e práticas pedagógicas para acolher sua voz, suas escolhas e sua capacidade de criação” (Sarmiento, 2007, p. 56).

Assim, a perspectiva de Sarmiento reforça a importância de que o Atendimento Educacional Especializado considere as crianças como sujeitos ativos, garantindo que as práticas pedagógicas valorizem sua participação, criatividade e protagonismo, em vez de reduzir sua experiência a ações meramente adaptativas ou corretivas.

O aprofundamento dessas ideias evidencia que a infância deve ser considerada como sujeito pleno de direitos e experiências, e que a escola tem a responsabilidade de estruturar o ambiente educativo de forma a potencializar a ludicidade, a interatividade e a fantasia, promovendo aprendizagens significativas. Isso também se alinha aos marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o ECA (Lei nº 8.069/1990), que reconhecem a criança como sujeito de direitos, incluindo o direito ao brincar, à expressão e à participação, reforçando que tais experiências não podem ser reduzidas a fins instrumentais ou utilitaristas.

Dessa forma, Kishimoto e Sarmiento indicam que a Educação Infantil, para ser efetivamente inclusiva e democrática, deve respeitar a especificidade da infância, articulando o brincar, a investigação e a produção de cultura como eixos estruturantes do desenvolvimento integral da criança.

Assim, a concepção de infância apresentada nos documentos, nas pesquisas acadêmicas e nas práticas relatadas pelas gestoras evidencia que a criança é produtora de cultura, capaz de atuar como agente social ativo, cuja ludicidade e interatividade não são acessórios, mas elementos centrais para sua formação

integral e para a construção de aprendizagens significativas. Segundo Vigotski (2018), o desenvolvimento infantil ocorre por “mudanças qualitativas” mediadas pela cultura e pela interação social, sendo a criança analisada como unidade total entre organismo e personalidade. O autor destaca que: “o objeto da pedologia é a criança como uma unidade de desenvolvimento, como um sistema complexo e organizado, em que cada idade representa uma nova estrutura, um novo modo de relação da criança com o meio, um novo tipo de atividade” (Vigotski, 2018, p. 14).

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski conecta-se diretamente aos marcos legais que consolidam a criança como sujeito de direitos, capaz de participar, explorar, brincar e expressar-se. A Constituição Federal (1988) garante à criança proteção integral e prioridade absoluta, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforça a obrigação do Estado, da família e da sociedade em assegurar o pleno exercício desses direitos (Brasil, 1988; Brasil, 1990, art. 4º). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirma a centralidade do brincar, da exploração e da expressão como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reconhecendo a criança como sujeito ativo e produtor de cultura.

Nesse contexto, Maciel (2025) enfatiza que o movimento e o brincar constituem linguagens primordiais da infância, por meio das quais a criança explora, experimenta e constrói conhecimentos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o ambiente. O brincar e a movimentação não se limitam a atividades recreativas, mas funcionam como instrumentos essenciais para o desenvolvimento da autonomia, das relações sociais e da capacidade de compreender e transformar o contexto em que a criança está inserida. Assim, práticas pedagógicas que valorizam essas linguagens no cotidiano escolar fortalecem o protagonismo infantil, promovendo experiências significativas e integradoras.

Essa articulação entre a teoria histórico-cultural e os marcos legais evidencia que o brincar não é apenas uma atividade lúdica ou recurso didático, mas um instrumento de desenvolvimento integral, que permite à criança atuar como sujeito de direitos, interagir com seu contexto e construir significados de forma autônoma e criativa. Quando a escola reconhece o brincar como linguagem e mediação cultural, ela transforma o espaço educativo em um ambiente de produção ativa de conhecimento, no qual a criança é coautora de sua aprendizagem e de sua experiência social, em consonância com as perspectivas defendidas por Sarmento

(2008) e Kishimoto (2011), que destacam a importância de práticas pedagógicas que respeitem a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.

No Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2020) orienta práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade de experiências infantis e promovam a participação ativa da criança em seu contexto social, afetivo, cognitivo e corporal. Em Caxias do Sul, a Resolução CME nº 35/2017 reforça essa perspectiva ao definir que a Educação Infantil e o Atendimento Educacional Especializado devem considerar a criança como sujeito integral, reunindo dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais em sua experiência escolar (Caxias do Sul, 2017, art. 3º).

As percepções das gestoras evidenciam a tensão entre o marco legal e a prática cotidiana. A Gerente A ressalta a valorização da criança em sua totalidade: *“o trabalho do AEE e da Educação Infantil é pensar a criança em sua totalidade, considerando como ela se movimenta, interage e participa das atividades, não apenas o que consegue ou não fazer em termos acadêmicos”* (Gerente A).

Em contraponto, a Gerente B afirma que, na prática, persistem concepções médico-centradas, nas quais a ênfase em laudos e relatórios clínicos muitas vezes desconsidera a experiência concreta da criança no ambiente escolar: *“na prática, ainda percebemos professores e famílias buscando relatórios médicos para justificar a intervenção, o que muitas vezes desconsidera a experiência concreta da criança no ambiente escolar”* (Gerente B).

Esse contraste evidencia a importância de articular teoria, legislação e práticas pedagógicas. Conforme Sarmiento (2008) e Kishimoto (2011), reconhecer a criança como sujeito integral implica superar visões adultocêntricas e instrumentais, valorizando sua agência, criatividade e capacidade de participação. Nesse sentido, o brincar, a interação e o movimento constituem linguagens centrais pelas quais a criança explora, aprende e produz significados, reforçando que a deficiência ou qualquer limitação não pode ser interpretada apenas sob o prisma clínico, mas sim a partir de sua experiência concreta e social no cotidiano escolar. Quando a escola reconhece a criança como sujeito integral, o ambiente educativo se transforma em espaço de mediação cultural, no qual o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação se dão de forma inclusiva, respeitando a diversidade e as singularidades de cada criança (Maciel, 2025; Vigotski, 2018).

A Educação Especial, neste capítulo, volta-se à análise dos fundamentos teóricos, normativos e práticos que orientam a organização dos serviços e das práticas pedagógicas destinadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede municipal de Caxias do Sul. Tal análise considera que as formas de compreensão da Educação Especial, expressas tanto nos documentos oficiais quanto nas percepções das gestoras, produzem efeitos diretos na organização das práticas pedagógicas e dos serviços educacionais.

Nesse sentido, a Educação Especial é compreendida como modalidade transversal, que não substitui a escolarização comum, mas a complementa, oferecendo serviços, recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade voltadas à eliminação de barreiras ao aprendizado e à participação de todos os estudantes. Essa concepção encontra respaldo na legislação educacional vigente, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que estabelece a oferta da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos (Brasil, 1996, art. 59, I).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) reforça que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar integrado à proposta pedagógica da escola comum, atuando como serviço complementar ou suplementar, sem se restringir a ações segregadas ou meramente compensatórias. Nesse sentido, o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam eliminar barreiras e favorecer a plena participação das crianças, contribuindo para práticas inclusivas que valorizem a diversidade e promovam oportunidades equitativas de aprendizagem.

O Decreto nº 12.686/2025, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, consolida essa orientação, estabelecendo que a Educação Especial deve ser organizada a partir do reconhecimento da diversidade humana como valor educacional, promovendo igualdade de oportunidades e combate à discriminação, e garantindo que a oferta do AEE não dependa de laudo ou diagnóstico clínico (Brasil, 2025, art. 11, §7º).

As percepções das gestoras evidenciam como esses princípios se refletem na prática, embora com desafios. A Gerente A destaca que a rede municipal busca integrar a Educação Especial à rotina da escola: *“o AEE não é um espaço separado; atuamos junto aos professores da sala comum para adaptar atividades, recursos e estratégias, garantindo que cada aluno tenha acesso pleno ao currículo”* (Gerente A).

A produção acadêmica amplia e aprofunda a concepção de Educação Especial, articulando críticas normativa, histórica e social. Amorim (2015) enfatiza que a efetivação do direito à educação exige a superação do modelo médico-clínico, centrado na deficiência como atributo individual a ser corrigido, substituindo-o por uma abordagem social e cultural, na qual a diversidade é constitutiva do processo educativo e valoriza a participação plena de todos os alunos. A autora alerta que práticas que se limitam à correção de déficits ou à segregação reforçam a exclusão e fragilizam o projeto inclusivo da escola: *“superar a perspectiva clínica e terapêutica é condição necessária para que a escola se transforme em um espaço de aprendizagem que valorize a diferença e promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes”* (Amorim, 2015, p. 21).

Peixoto (2023) complementa ao destacar que a deficiência deve ser entendida como resultado da interação entre sujeito e barreiras institucionais, sociais e culturais, e não como limitação intrínseca. Para o autor, o foco da intervenção pedagógica deve estar na modificação do ambiente educativo e das práticas escolares, garantindo que todos tenham acesso efetivo ao currículo e à participação nas atividades coletivas: *“a incapacidade não reside exclusivamente no corpo da criança, mas emerge do encontro entre suas singularidades e estruturas sociais ou escolares que restringem seu agir e aprender”* (Peixoto, 2023, p. 49).

Santos (2011) chama atenção especial para a Educação Infantil, destacando o risco da exclusão dupla: a criança com deficiência pode ser reduzida à condição clínica e, simultaneamente, marginalizada enquanto sujeito infantil, resultando em experiências educativas fragmentadas e pouco significativas. Nesse contexto, a intervenção pedagógica deve articular avaliação, planejamento e práticas inclusivas, respeitando a singularidade de cada criança, de modo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se transforme em um espaço de correção isolada, mas funcione como um instrumento que promove a participação, a interação e a aprendizagem coletiva no cotidiano escolar.

Em conjunto, essas análises reforçam que a Educação Especial, para ser efetiva, deve integrar princípios legais, planejamento pedagógico e ações colaborativas, centrando-se na eliminação de barreiras, na valorização da diversidade e na participação ativa das crianças no ambiente escolar, superando concepções medicalizantes e segregadoras.

Dessa forma, a concepção de Educação Especial presente nos documentos legais, nas diretrizes pedagógicas e nas percepções das gestoras evidencia um enfoque inclusivo, integrado e centrado no direito de todos à aprendizagem, em consonância com as legislações federal, estadual e municipal, bem como com a produção acadêmica que reforça a centralidade da participação plena e da eliminação de barreiras educacionais.

No âmbito municipal, a Resolução CME nº 35/2017, de Caxias do Sul, estabelece que a Educação Especial deve basear-se na compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural, e não apenas como uma questão médico-biológica. Dessa forma, o enfoque da política municipal busca valorizar as potencialidades das crianças e eliminar barreiras institucionais e pedagógicas, promovendo práticas inclusivas que ampliem a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes no contexto escolar.

A produção acadêmica aprofunda e qualifica a concepção de Educação Especial como modalidade pedagógica transversal. Amorim (2015, 2020) enfatiza que a efetividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) depende da articulação entre os professores da sala comum e os especialistas, superando o isolamento da sala de recursos e promovendo práticas colaborativas. Nesse contexto, o AEE deve funcionar como um núcleo de mediação pedagógica que potencializa o desenvolvimento das crianças por meio da interação com a classe regular, garantindo a participação e a aprendizagem de todos os estudantes de maneira integrada e inclusiva.

Donato (2023), fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski, enfatiza que a Educação Especial deve construir caminhos planejados e intencionais para o desenvolvimento humano, considerando que o processo educativo é mediado pela cultura, pelas interações e pelo ambiente escolar. Nesse sentido, a inclusão efetiva não se garante apenas com a disponibilização de recursos ou adaptações pontuais, mas exige mediação pedagógica articulada ao currículo e às práticas docentes, de modo a promover aprendizagens significativas. Esse entendimento dialoga com os

objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de gestão compartilhada, que busca integrar todos os estudantes e respeitar suas especificidades.

De forma complementar, Sousa (2021) alerta que, quando a Educação Especial se limita a serviços técnicos ou à execução de diagnósticos clínicos, perde seu caráter educativo, transformando-se em mera adaptação ou cumprimento burocrático de laudos. Essa análise reforça a necessidade de que o AEE seja concebido como prática pedagógica planejada e colaborativa, centrada no estudante e em suas potencialidades, garantindo que a inclusão não seja apenas formal, mas efetiva, promovendo participação, autonomia e desenvolvimento integral das crianças.

As percepções das gestoras refletem essa tensão entre o marco normativo e a prática cotidiana. A Gerente A evidencia que a rede municipal busca integrar o AEE às práticas da sala comum, valorizando os direitos da criança e a diversidade: *“o trabalho do AEE visa a pensar a criança em sua totalidade, integrando planejamento, avaliação e estratégias pedagógicas junto à turma regular, não apenas adaptando conteúdos”* (Gerente A).

Por outro lado, a Gerente B aponta que persistem práticas médico-centradas, nas quais o peso do laudo clínico ainda influencia decisões pedagógicas: *“apesar do discurso e das políticas indicarem a criança como sujeito de direitos, muitas vezes ainda se prioriza o laudo clínico, o que acaba limitando a atuação pedagógica inclusiva”* (Gerente B).

Essa tensão revela que a consolidação da Educação Especial como modalidade pedagógica transversal depende de três elementos interligados:

1. Superação das práticas médico-clínicas e substituição por abordagens que considerem a criança como sujeito integral, capaz de interagir, construir significados e participar ativamente do grupo.

2. Fortalecimento da intencionalidade pedagógica, garantindo que o planejamento e as estratégias de ensino não se restrinjam à adaptação pontual de conteúdos, mas promovam aprendizagem significativa e desenvolvimento humano integral.

3. Integração efetiva do AEE às rotinas da escola comum, assegurando que o direito à educação previsto na LDB nº 9.394/1996, na PNEEPEI (2008) e no Decreto

nº 12.686/2025 se traduza em experiências concretas de participação, acesso ao currículo e construção de competências.

A literatura e as percepções convergem ao indicar que o AEE deve ser um instrumento de mediação pedagógica, promovendo práticas inclusivas, colaborativas e centradas na criança, integrando teoria, legislação e prática escolar. A Educação Especial eficaz não se limita à presença do especialista ou à adaptação de materiais, mas promove a participação plena do aluno no cotidiano da escola, transformando práticas docentes e fortalecendo a aprendizagem coletiva (Amorim, 2015; Donato, 2023; Sousa, 2021).

A Educação Inclusiva, embora intimamente relacionada à Educação Especial, possui um foco distinto: trata-se de um paradigma educacional que orienta a escola a transformar-se para acolher a diversidade, garantindo que todos os estudantes participem plenamente das práticas pedagógicas, sem que precisem se adaptar a modelos homogêneos.

No plano normativo, a Educação Inclusiva é respaldada por um conjunto de documentos que estabelecem princípios éticos, políticos e pedagógicos, orientando a organização das práticas escolares. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a inclusão como a conjugação entre igualdade e diferença, afirmando que a escola deve promover oportunidades equitativas de aprendizagem, reconhecendo e valorizando as singularidades dos estudantes (Brasil, 2008). Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física na escola, mas implica transformações curriculares, pedagógicas e organizacionais que permitam a participação plena de todas as crianças.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (LBI) e o Decreto nº 12.686/2025 consolidam essa orientação ao atribuírem ao Estado a responsabilidade de garantir igualdade de oportunidades e participação efetiva das pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015; 2025). O Decreto 12.686/2025, em particular, enfatiza que a inclusão educacional deve articular-se à valorização da diversidade humana, ao combate ao capacitismo e à eliminação de barreiras para a aprendizagem e a participação, deslocando o foco do indivíduo para o contexto social e institucional.

No âmbito municipal, as Resoluções CME nº 35/2017 e nº 37/2017, de Caxias do Sul, reforçam a aplicação desses princípios no território local, detalhando procedimentos pedagógicos e operacionais para práticas inclusivas. Tais normas

estabelecem que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser planejado de forma articulada com as rotinas da escola comum, promovendo a docência compartilhada, a adaptação de recursos pedagógicos e a construção coletiva de estratégias para garantir a participação de todos os estudantes (Caxias do Sul, 2017).

Dessa forma, os diferentes marcos legais e normativos — federais, estaduais e municipais — convergem para a ideia de que a Educação Inclusiva não é uma política isolada, mas um compromisso estruturante da escola com a equidade, a valorização da diversidade e a participação plena, consolidando a educação como direito fundamental e instrumento de transformação social.

Autores como Carvalho (2013) destacam que a Educação Inclusiva vai muito além da simples presença do estudante na escola comum, sendo compreendida como uma dimensão da qualidade da educação que garante condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos. Nesse sentido, a inclusão implica assegurar a permanência e a participação ativa de todos os estudantes na escola regular, considerando suas particularidades e necessidades específicas, sem recorrer à segregação ou exclusão. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas planejadas e colaborativas, como as promovidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que buscam integrar e potencializar o aprendizado de todas as crianças no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a inclusão não se limita a adaptações pontuais ou ao oferecimento de serviços complementares, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas implica uma ruptura com modelos homogêneos de ensino que consideram um único padrão de aprendizagem. Conforme Carvalho (2013), a escola deve assumir coletivamente a responsabilidade de organizar currículos, práticas pedagógicas, tempos e espaços, de modo a contemplar a diversidade de ritmos, interesses e formas de aprender de todos os estudantes. Glat e Pletsch (2007; 2010) reforçam que essa perspectiva exige transformação da cultura institucional, superando representações sociais que segregam ou hierarquizam alunos, e promovendo experiências educativas que valorizem a diversidade como elemento enriquecedor do processo de aprendizagem.

Plaisance (2015) reforça essa perspectiva, argumentando que a inclusão efetiva depende da transformação das práticas docentes e das estruturas institucionais, e não apenas da adaptação do meio ao estudante: “a inclusão exige

mudanças profundas nos modos de organizar o ensino, nos currículos, nas avaliações e na formação profissional, de forma a garantir que todos os alunos possam participar plenamente da vida escolar” (Plaisance, 2015, p. 236).

Essa concepção dialoga com os marcos legais nacionais e municipais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define o AEE como serviço complementar à escolarização, com a função de identificar e eliminar barreiras à participação, promovendo a aprendizagem para todos (Brasil, 2008). As Resoluções CME nº 35/2017 e nº 37/2017, de Caxias do Sul, reforçam esses princípios, estabelecendo que o AEE deve atuar de forma articulada à sala comum, respeitando a diversidade e promovendo práticas pedagógicas inclusivas (Caxias do Sul, 2017).

Assim, a literatura e a legislação convergem ao enfatizar que a Educação Inclusiva exige:

1. Transformação institucional – mudança de políticas, currículo, avaliação e estrutura escolar;
2. Transformação pedagógica – articulação entre professores da sala comum e especialistas, docência compartilhada e estratégias de mediação;
3. Transformação cultural – valorização da diversidade, superação do capacitismo e do modelo médico-clínico.

Dessa forma, a inclusão deixa de ser um conceito abstrato ou um programa de adaptação isolado, tornando-se um processo educativo contínuo, estruturado e participativo, em que todos os estudantes têm direito à aprendizagem significativa e à participação plena no cotidiano escolar (Plaisance, 2015; Mendes 2012; Glat e Pletsch 2007, 2010; Drago 2014).

As gestoras reforçam essa concepção na prática e no discurso. A Gerente A evidencia que a rede municipal busca uma escola inclusiva, na qual o AEE atua como suporte pedagógico, integrando-se à rotina da sala comum para eliminar barreiras à participação: “o trabalho do AEE e da Educação Infantil é pensar a criança em sua totalidade, considerando como ela se movimenta, interage e participa das atividades, não apenas o que consegue ou não fazer em termos acadêmicos” (*Gerente A*).

A Gerente B, entretanto, aponta que, apesar do arcabouço normativo, referenciais clínicos ainda impactam decisões pedagógicas, demonstrando a distância entre o ideal inclusivo e a prática cotidiana: “*na prática, ainda percebemos*

professores e famílias buscando relatórios médicos para justificar a intervenção, o que muitas vezes desconsidera a experiência concreta da criança no ambiente escolar” (Gerente B).

No contexto da Educação Infantil, a concepção inclusiva articula-se com a visão da criança como sujeito histórico, social e de direitos (Brasil, 1988; 1990; 2009). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça que as práticas pedagógicas devem estruturar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, promovendo a convivência social, o brincar cotidiano, a participação ativa, a exploração de movimentos e linguagens, a expressão como sujeito dialógico, criativo e sensível, bem como o autoconhecimento e a construção da identidade pessoal, social e cultural. Dessa forma, a abordagem pedagógica inclusiva busca integrar todos os aspectos do desenvolvimento infantil, respeitando a diversidade e favorecendo experiências educativas significativas.

Dessa forma, a Educação Inclusiva requer transformação da escola e das práticas pedagógicas, integrando o AEE, valorizando a diversidade, promovendo autonomia, participação e experiências significativas de aprendizagem. Essa concepção reforça que a inclusão não é adaptar a criança, mas adaptar a escola às singularidades de cada estudante, rompendo com o adultocentrismo e com práticas excludentes.

Ao separar as concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva, evidencia-se que:

1. A Educação Especial é uma modalidade transversal, que oferece suporte pedagógico e recursos específicos dentro da escola comum.
2. A Educação Inclusiva é um paradigma mais amplo, que exige transformação institucional e pedagógica, garantindo participação plena e efetiva de todos os estudantes.

Ambas as concepções se apoiam em legislações federal, estadual e municipal, na produção acadêmica e nas percepções das gestoras, mas enfrentam desafios práticos decorrentes da persistência de práticas médico-centradas e da necessidade de formação docente continuada. A consolidação dessas concepções depende da coerência entre normas, intencionalidade pedagógica e práticas escolares, assegurando que todas as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e protagonistas de suas aprendizagens.

A análise das concepções de deficiência, Educação Especial e Educação Inclusiva evidencia que a efetivação do direito à aprendizagem plena depende da articulação entre normas legais, práticas pedagógicas intencionais e ações colaborativas no cotidiano escolar. A Educação Especial atua como modalidade transversal, oferecendo suporte, recursos e mediação pedagógica, enquanto a Educação Inclusiva representa um paradigma mais amplo, que exige transformação institucional, pedagógica e cultural, garantindo participação efetiva, valorização da diversidade e eliminação de barreiras. As percepções das gestoras, em consonância com a produção acadêmica e os marcos normativos federais, estaduais e municipais, revelam avanços significativos, mas também desafios decorrentes da persistência de práticas médico-centradas e da necessidade de formação docente contínua. Assim, consolidar essas concepções na escola implica reconhecer todos os estudantes como sujeitos de direitos, protagonistas de suas aprendizagens, promovendo um ambiente educativo inclusivo, democrático e socialmente significativo.

5.3 MOVIMENTOS DO AEE NA ESCOLA

A categoria Movimentos do AEE na escola evidencia o Atendimento Educacional Especializado como um serviço que se constitui no interior das instituições escolares por meio de ações articuladas entre professores, gestão e políticas públicas, a partir da análise dos documentos institucionais e dos depoimentos das gestoras participantes da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma categoria analítica que revela, sob essa perspectiva específica, o deslocamento do AEE de uma prática centrada exclusivamente na sala de recursos multifuncionais para um movimento pedagógico de caráter transversal, sustentado pela colaboração docente, pela reorganização institucional e pela materialidade que dá suporte às práticas inclusivas. Nesse sentido, a análise da categoria movimentos do AEE na escola expressa as tensões entre o que é normatizado e o que se concretiza no cotidiano escolar, sem a pretensão de abarcar a totalidade das experiências ou os

diferentes olhares dos demais atores envolvidos no processo, mas evidenciando como tais dinâmicas são compreendidas e significadas no âmbito da gestão escolar.

A parceria entre o professor da sala comum e o professor do AEE configura-se como eixo estruturante dos Movimentos na Escola, sendo amplamente reconhecida na legislação como condição para evitar práticas segregadoras e assegurar a inclusão escolar. No âmbito federal, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 explicita que o professor do Atendimento Educacional Especializado deve atuar de forma articulada com o ensino comum, atribuindo-lhe, no art. 13, inciso VIII, a responsabilidade de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos” (Brasil, 2009, p. 3). Tal atribuição desloca o AEE de uma atuação centrada exclusivamente na sala de recursos multifuncionais para um movimento pedagógico transversal, no qual o professor especializado assume o papel de mediador técnico-pedagógico junto à equipe docente, colaborando na adaptação de estratégias, na seleção de recursos e na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

Esse entendimento é aprofundado pela Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI nº 02/2015, que, ao tratar especificamente da Educação Infantil, afirma que a organização do AEE “[...] depende da articulação entre o professor de referência da turma e o professor do AEE, que observam, analisam e discutem as necessidades, potencialidades e formas de participação das crianças” (Brasil, 2015, p. 5). O documento enfatiza que essa articulação deve se materializar em processos sistemáticos de observação conjunta, discussão pedagógica e planejamento compartilhado, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e assegurando que o atendimento especializado não se configure como um espaço paralelo ou substitutivo ao currículo comum.

Nesse sentido, os dispositivos federais reafirmam que a parceria entre o professor da sala de aula comum e o professor do AEE constitui um requisito estruturante para a efetivação da educação inclusiva, especialmente na Educação Infantil, à medida em que orienta práticas pedagógicas integradas, evita a fragmentação do atendimento e fortalece a corresponsabilidade pelo processo educativo dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No plano estadual, o Parecer CEEEd nº 02/2025 (RS) estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado por meio de

planejamento “de forma colaborativa, envolvendo o/a professor/a referência da turma/componente curricular e o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado” (Rio Grande do Sul, 2025, p. 7). Essa orientação normativa dialoga diretamente com o que defende Cotonhoto (2014) ao afirmar que a efetivação da inclusão escolar depende da constituição de “relações colaborativas na escola”, nas quais o currículo comum se torna o eixo central do trabalho pedagógico. Ao enfatizar a articulação com o currículo, tanto a legislação quanto a autora rejeitam práticas isoladas do AEE e reafirmam o ensino colaborativo como princípio estruturante.

No âmbito municipal, a Resolução CME nº 35/2017 (Caxias do Sul) determina que o Plano Educacional Individualizado seja “elaborado conjuntamente entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores das turmas comuns regulares”, devendo estar “articulado ao processo de escolarização do estudante” (Caxias do Sul, 2017, p. 5). Tal prescrição converge com as análises de Meirelles (2016), que caracteriza o AEE como um serviço que “transborda o espaço físico da sala de recursos multifuncional” e se consolida a partir da ação compartilhada entre os docentes. De modo complementar, Peixoto (2023) adverte que, sem a efetivação dessa articulação, o processo educativo torna-se fragmentado e a responsabilidade recai sobre um único profissional, o que compromete os movimentos inclusivos da escola.

Ainda nesse sentido, Sá (2018) alerta que, sem a institucionalização do planejamento colaborativo e sem a definição clara de tempos e espaços para o trabalho conjunto, o AEE corre o risco de assumir um caráter meramente burocrático, garantindo o acesso formal, mas sendo “pouco transformador” no que se refere às aprendizagens. Assim, ao normatizarem o planejamento conjunto e a corresponsabilidade pedagógica, os dispositivos estadual e municipal alinham-se à produção acadêmica ao reafirmar que a colaboração docente constitui condição fundamental para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

As percepções das gestoras da Secretaria Municipal de Educação (SMED) corroboram a diretriz normativa que concebe a parceria entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como eixo estruturante dos Movimentos da Escola. Ao descrever a organização do atendimento na rede, a Gerente A afirma que ele ocorre por meio da docência compartilhada, explicitando que: *“o profissional do AEE vai até a sala no horário previsto e realiza o atendimento junto ao professor regente” (Gerente A).*

Evidencia-se, assim, que o AEE se insere no cotidiano da sala comum, deslocando-se de uma lógica de atendimento apartado para uma prática pedagógica construída no interior das relações curriculares e pedagógicas da turma. Ao enfatizar que o atendimento ocorre “junto ao professor regente”, a fala da gestora explicita a corresponsabilidade pedagógica entre os docentes, reafirmando que a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial não se configura como atribuição exclusiva do professor do AEE. Tal perspectiva converge com o que determina a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, ao atribuir ao professor do AEE a função de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum” (Brasil, 2009, p. 3), reforçando a natureza colaborativa do serviço.

Essa concepção dialoga diretamente com Meirelles (2016), que enfatiza que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se efetiva como ação inclusiva apenas quando vai além dos limites físicos da sala de recursos multifuncional e se integra às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala comum. Para a autora, a inclusão escolar não se concretiza por meio de intervenções paralelas ou compensatórias, mas a partir de processos colaborativos que envolvem planejamento compartilhado, diálogo contínuo entre os docentes e articulação do AEE ao currículo comum. Nesse sentido, a efetividade do AEE depende da cooperação entre professores especializados e docentes regulares, promovendo a participação ativa de todos os estudantes e garantindo que o suporte pedagógico funcione como mediador da aprendizagem e da inclusão, respeitando as especificidades de cada criança.

De forma convergente, Cotonhoto (2014) reforça que a inclusão escolar só se concretiza quando os profissionais da escola constroem relações de colaboração efetiva. Esse processo envolve compromisso institucional e práticas pedagógicas compartilhadas, articulando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às atividades da sala comum. Assim, a inclusão deixa de ser apenas uma diretriz formal e passa a se materializar no cotidiano escolar, promovendo participação ativa, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral de todos os estudantes, em diálogo com as necessidades e potencialidades de cada criança.

Essa compreensão reforça que a docência compartilhada não se configura como uma estratégia pontual, mas como um movimento estruturante da organização escolar inclusiva. Peixoto (2023) amplia essa análise ao afirmar que: “[...] a docência compartilhada permite que o AEE se configure como um serviço de suporte à

escolarização, e não como um atendimento isolado, atribuído a um único profissional” (Peixoto, 2023, p. 44). Nesse sentido, o AEE passa a atuar de forma transversal, mediando práticas pedagógicas, recursos e estratégias no próprio contexto em que a aprendizagem acontece.

Assim, as percepções da Gerente A, articuladas às normativas e à produção acadêmica, evidenciam que a parceria entre o professor do AEE e o professor da sala comum constitui um movimento pedagógico fundamental para a consolidação do AEE como serviço integrado, colaborativo e orientado à eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem. Esse movimento reafirma o AEE como parte constitutiva do projeto pedagógico da escola e como elemento central na construção de práticas efetivamente inclusivas.

Ao mesmo tempo, a Gerente A destaca que essa articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum é sustentada por um acompanhamento técnico contínuo promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Em sua narrativa, a gestora afirma que a SMED realiza *“assessorias pedagógicas sistemáticas, com visitas presenciais e atendimentos on-line”* (Gerente A).

Isso evidencia que o suporte institucional não se restringe a orientações pontuais, mas se organiza como um processo permanente de acompanhamento das práticas escolares.

Além disso, a Gerente A enfatiza o papel da SMED na mediação entre legislação e prática pedagógica ao relatar que os assessores realizam a “leitura técnica dos documentos, propondo os ajustes necessários” nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Isso explicita um movimento institucional voltado à qualificação dos documentos escolares como instrumentos vivos de organização pedagógica, e não apenas como exigências formais, reforçando a centralidade do planejamento colaborativo na consolidação do AEE.

Tal atuação encontra respaldo direto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 ao determinar que o Atendimento Educacional Especializado deve estar institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico da escola. O documento estabelece que o AEE deve ser organizado de modo a “integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e articulando-se com as demais políticas públicas” (Brasil, 2009, p. 2), prevendo ainda a definição de estratégias pedagógicas, recursos específicos e formas de articulação com o ensino comum.

No mesmo sentido, a Resolução CME nº 35/2017 atribui à mantenedora a responsabilidade direta pelo acompanhamento e pela qualidade da oferta da Educação Especial no sistema municipal, ao afirmar que “[...] a mantenedora deve assegurar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação dos projetos e dos serviços da Educação Especial na oferta da educação inclusiva” (Caxias do Sul, 2017, p. 2). Explica-se, desse modo, o papel da Secretaria Municipal de Educação como instância responsável por garantir a coerência entre os documentos institucionais — como o Projeto Político-Pedagógico e os Planos de Atendimento Educacional Especializado — e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Dessa forma, as legislações federais e municipais reforçam que o acompanhamento técnico realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) não se configura como uma ação discricionária ou eventual, mas como uma exigência normativa estruturante, voltada a assegurar a integração do Atendimento Educacional Especializado ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Ao exigir planejamento, acompanhamento e avaliação permanentes, os dispositivos legais deslocam o AEE de uma lógica operacional ou compensatória para um movimento institucional, no qual o planejamento colaborativo e a articulação com o ensino comum constituem princípios organizadores da prática pedagógica inclusiva.

Essa compreensão normativa encontra respaldo na produção acadêmica, que aponta a mediação institucional como elemento central para a efetivação da inclusão escolar. Meirelles (2016) observa que a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala comum não se sustenta apenas pela iniciativa isolada dos professores, sendo necessária sua formalização no Projeto Político-Pedagógico e o acompanhamento contínuo da secretaria de educação. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser responsabilidade exclusiva do docente e se configura como um processo coletivo, articulando políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas. De modo convergente, Santos (2017) destaca que, sem esse acompanhamento sistemático, o AEE corre o risco de se tornar periférico, desvinculado do projeto pedagógico e limitado a ações fragmentadas. Essa análise reforça que a efetividade do AEE depende de uma integração consciente e planejada, que transforme recursos e adaptações em oportunidades reais de aprendizagem e participação para todos os estudantes.

Essa análise dialoga diretamente com as exigências expressas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e na Resolução CME nº 35/2017, que atribuem à mantenedora a responsabilidade de garantir coerência entre normativas, documentos institucionais e práticas escolares. Assim, ao articular legislação e produção acadêmica, evidencia-se que o acompanhamento técnico da SMED constitui um elemento mediador fundamental entre o que é normatizado e o que se concretiza no cotidiano escolar. Trata-se de uma ação que fortalece o planejamento colaborativo, sustenta a corresponsabilidade pedagógica entre professores da sala comum e do AEE e consolida o Atendimento Educacional Especializado como parte orgânica do projeto educativo da escola, condição indispensável para que a inclusão se efetive para além do plano formal.

Dessa forma, as percepções da Gerente A, articuladas às normativas federais e municipais e à produção acadêmica, evidenciam que o acompanhamento técnico da SMED constitui um movimento estruturante para a integração do AEE ao projeto pedagógico das escolas. Ao promover assessorias sistemáticas, orientar a elaboração dos documentos institucionais e mediar a relação entre legislação e prática, a SMED contribui para fortalecer o planejamento colaborativo e para consolidar o AEE como serviço pedagógico transversal, integrado ao currículo comum e às práticas inclusivas da escola.

Em contraposição, a narrativa da Gerente B introduz uma dimensão crítica aos Movimentos na Escola ao evidenciar os limites estruturais, normativos e formativos que atravessam a consolidação da parceria entre o professor da sala comum e o professor do AEE. Ao afirmar que as resoluções municipais estão *“defasadas, engessando sobremaneira a atuação dos profissionais”* (Gerente B), a gestora explicita o descompasso entre a normatização vigente e as exigências concretas do cotidiano escolar. Tal afirmação revela que, embora a legislação prescreva o planejamento conjunto e a docência colaborativa, a rigidez normativa acaba por limitar a autonomia pedagógica e dificultar a construção de práticas efetivamente articuladas.

A Gerente B reconhece que há iniciativas de articulação promovidas pela SMED, destacando a realização de *“estudos de caso e orientações às equipes diretivas” pelas assessoras pedagógicas da Educação Infantil e da Educação Especial* (Gerente B). No entanto, ao ressaltar que *“a fragilidade normativa e a insuficiência de formação específica”* comprometem a continuidade dessas ações, a

gestora aponta que tais movimentos ainda ocorrem de forma pontual, sem se consolidarem como política institucional permanente. Esse dado empírico evidencia que a colaboração docente, embora prevista legalmente, permanece dependente de esforços isolados, fragilizando os Movimentos da Escola enquanto processo coletivo e estruturado.

Essa tensão expressa na fala da Gerente B dialoga diretamente com a análise de Peixoto (2023), que adverte que, na ausência de uma organização institucional capaz de garantir tempos, espaços e diretrizes claras para o planejamento conjunto, “as práticas continuam fragmentadas, recaindo sobre iniciativas individuais a responsabilidade pela articulação” (Peixoto, 2023, p. 44). A autora evidencia que, sem respaldo institucional consistente, o AEE tende a se afastar de sua função transversal, reforçando uma lógica de atendimento isolado e sobrecarregando o professor especializado. De modo convergente, Sá (2018) alerta que, quando o Atendimento Educacional Especializado não conta com suporte institucional contínuo, “[...] o serviço corre o risco de assumir um caráter meramente burocrático, pouco transformador no que se refere à aprendizagem” (Sá, 2018, p. 64). Essa análise contribui para compreender que a simples existência de normativas e ações pontuais de orientação não garante a efetividade do AEE, sendo imprescindível que haja atualização normativa, formação continuada e institucionalização do planejamento colaborativo.

Nesse contexto, as percepções das gestoras, articuladas à produção acadêmica analisada, evidenciam que os Movimentos na Escola são atravessados por tensões recorrentes entre a prescrição legal e as condições reais de implementação do Atendimento Educacional Especializado. Embora existam ações de acompanhamento e orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED), a defasagem normativa, a insuficiência de processos formativos e a fragilidade das condições institucionais limitam a consolidação da parceria entre professores como eixo estruturante do AEE. Esse cenário indica que a inclusão escolar demanda não apenas diretrizes legais, mas políticas institucionais consistentes e continuadas, capazes de sustentar o trabalho colaborativo e a articulação efetiva entre o atendimento especializado e o ensino comum.

As percepções das gestoras da SMED reforçam que, ainda que a docência compartilhada e a parceria entre professores estejam previstas nos documentos normativos e, em alguns casos, sejam experienciadas no cotidiano escolar, sua

consolidação enquanto movimento estruturante da escola permanece condicionada à atualização das normativas, à oferta sistemática de formação continuada e à garantia de condições institucionais que assegurem, de modo permanente, o planejamento e a atuação colaborativa.

A produção acadêmica examinada converge com essas análises ao evidenciar, simultaneamente, a centralidade e a fragilidade da articulação entre os professores do AEE e da sala comum. Ainda que a legislação e as normativas municipais apontem para a necessidade do planejamento compartilhado, a prática cotidiana revela lacunas significativas nesse processo. Peixoto (2023) adverte que, na ausência de um trabalho sistematizado, as práticas tendem a permanecer fragmentadas, fazendo com que o estudante seja compreendido como responsabilidade exclusiva de um único profissional (Peixoto, 2023). Tal dinâmica evidencia que a efetividade do AEE não se restringe à presença do professor especializado, mas depende de uma organização institucional que assegure sua integração ao planejamento pedagógico da escola.

Nessas condições, o caráter inclusivo do atendimento é fragilizado, uma vez que os estudantes público-alvo da Educação Especial passam a receber intervenções pontuais e desarticuladas do currículo comum, frequentemente sob a responsabilidade isolada do professor do AEE. Esse quadro reforça a necessidade de compreender os Movimentos na Escola como processos institucionais complexos, que exigem articulação política, pedagógica e organizacional para que a inclusão se efetive de maneira consistente no cotidiano escolar.

Por outro lado, Cotonhoto (2014) ressalta que a inclusão escolar efetiva está diretamente vinculada ao desenvolvimento de relações colaborativas sustentadas por compromisso institucional. A autora enfatiza que a colaboração entre professores não pode ser compreendida como uma iniciativa voluntária ou pontual; deve estar incorporada às práticas pedagógicas, aos projetos político-pedagógicos e às rotinas institucionais da escola. Nesse sentido, a articulação docente configura-se como condição essencial para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) funcione como serviço transversal e integrador, capaz de eliminar barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, promovendo a participação ativa e significativa de todos os estudantes.

Sá (2018) aponta que a organização do trabalho dos professores itinerantes, que atuam simultaneamente em diferentes turmas e instituições, impõe limites

concretos à efetivação da atuação colaborativa. Segundo a autora, a inexistência de tempos institucionais destinados ao planejamento conjunto, associada à sobrecarga de demandas e à insuficiência de recursos, dificulta a articulação entre os profissionais envolvidos, fragilizando a elaboração de estratégias pedagógicas compartilhadas e comprometendo a efetividade do Atendimento Educacional Especializado, mesmo quando há disposição e compromisso colaborativo por parte dos docentes.

A produção acadêmica aponta uma tensão central: a legislação e os referenciais teóricos sustentam a colaboração como pilar do AEE, mas sua efetivação depende de condições concretas de organização institucional, formação docente e disponibilização de tempo e recursos. Sem essas condições, o AEE corre o risco de se tornar um atendimento fragmentado, desvinculado do currículo comum, e a inclusão permanece mais formal do que efetiva. Dessa forma, a implementação do AEE na escola revela-se como um processo complexo que exige a tradução das normativas em práticas pedagógicas concretas, implicando reorganização administrativa, curricular e institucional.

No plano federal, o Decreto nº 12.686, de 2025, reafirma que o sistema educacional inclusivo deve ser organizado no ensino comum, estabelecendo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) funcione como suporte complementar e não substitutivo. O dispositivo enfatiza que o AEE deve contribuir para a participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, articulando-se com o currículo regular, sem fragmentar ou isolar os alunos em espaços paralelos (Brasil, 2025).

Complementarmente, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determina que o AEE seja institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico da escola, contemplando “cronograma, plano de atendimento e recursos específicos” (Brasil, 2009, p. 2). Essa normatização evidencia a intenção de que o AEE não seja um serviço improvisado, mas sim planejado e estruturado, integrando-se à rotina escolar e ao planejamento coletivo da equipe docente.

No plano estadual, o Parecer CEEed nº 02/2025 (RS) amplia essa perspectiva ao indicar que, em escolas de tempo integral, o AEE “não deve assumir a lógica de contraturno, mas integrar-se à dinâmica curricular” (Rio Grande do Sul, 2025, p. 7). Essa orientação reforça a compreensão de que o atendimento deve ser transversal, articulado às práticas regulares da turma e às estratégias pedagógicas do professor

da sala comum, evitando que o AEE se configure como um serviço paralelo ou compensatório.

O conjunto desses dispositivos evidencia que, do ponto de vista normativo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser concebido como um serviço pedagógico complementar, mas integralmente articulado ao cotidiano escolar. Sua efetividade depende da incorporação formal ao Projeto Político-Pedagógico da escola, da articulação contínua com o currículo comum e do planejamento conjunto entre professores da sala regular e do AEE. Essa perspectiva reforça que o atendimento especializado não é uma ação isolada ou suplementar, mas parte constitutiva do processo educativo, exigindo corresponsabilidade entre docentes e gestão da escola. Nesse sentido, Cotonhoto (2014) destaca que a inclusão escolar só se consolida quando há relações colaborativas na escola sustentadas por compromisso institucional, evidenciando que tanto a regulamentação legal quanto a produção acadêmica convergem na necessidade de integração, mediação pedagógica e cooperação efetiva entre professores e secretarias de educação.

Além disso, Meirelles (2016) complementa essa visão ao afirmar que a institucionalização do AEE no PPP possibilita que o atendimento “[...] transborde a sala de recursos multifuncionais e se configure como prática pedagógica compartilhada” (Meirelles, 2016, p. 49), consolidando a articulação entre planejamento, prática docente e políticas inclusivas. Dessa forma, a normatização e as análises acadêmicas convergem para afirmar que a efetivação do AEE exige mais do que previsão legal: requer estruturas institucionais, acompanhamento sistemático e compromisso coletivo da escola, garantindo que o serviço atenda às necessidades específicas das crianças sem fragmentação ou caráter meramente formal.

No âmbito municipal, a Resolução CME nº 35/2017 (Caxias do Sul) estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deve estar “[...] articulado ao processo de escolarização do estudante em todos os níveis” (Caxias do Sul, 2017, p. 5). Esse dispositivo normativo reforça a concepção de que o AEE não pode se configurar como um serviço paralelo ou segregado, devendo estar integrado às práticas pedagógicas da turma e ao planejamento coletivo da escola, garantindo que a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorra de forma contínua e articulada com o currículo comum. Complementarmente, a Resolução CME nº 37/2017 (Caxias do Sul) prevê medidas de caráter compensatório para

apoiar a efetividade do AEE, estabelecendo, por exemplo, “[...] redução do número de alunos por turma e a presença de cuidador educacional quando necessário” (Caxias do Sul, 2017, p. 4). Tais medidas buscam criar condições materiais e pedagógicas que permitam a inclusão efetiva, reconhecendo que o atendimento especializado exige ajustes na organização do espaço e do trabalho docente para atender às necessidades específicas de cada estudante.

A articulação entre essas normativas evidencia que, no contexto municipal, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser concebido como um serviço complementar e integrado, mas que depende de condições estruturais concretas para que a inclusão seja efetivamente implementada. A legislação — representada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e pelas resoluções municipais, como a CME nº 35/2017 — não apenas define diretrizes para a incorporação do AEE ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e ao currículo comum, mas também estabelece responsabilidades para a gestão escolar e para a SMED quanto à disponibilização de recursos, planejamento colaborativo e acompanhamento técnico sistemático. Nesse sentido, Sá (2018) adverte que “[...] sem tempo, recursos e organização adequados, mesmo políticas bem-intencionadas podem se tornar ineficazes, resultando em práticas fragmentadas e sobrecarga dos professores itinerantes” (Sá, 2018, p. 65), evidenciando que a existência da norma por si só não garante a inclusão. Assim, a produção acadêmica dialoga diretamente com os dispositivos legais ao reforçar que a efetividade do AEE depende da conjugação entre docência compartilhada, planejamento conjunto, suporte institucional e ajustes contínuos, configurando um modelo de gestão escolar colaborativa que fortalece a cultura inclusiva.

As percepções das gestoras da SMED evidenciam como a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre na rede municipal, mostrando a tensão entre planejamento normativo e desafios práticos. A Gerente A afirma que a implementação é orientada pela legislação e sustentada por formações continuadas e acompanhamento sistemático, destacando que *“o modelo de atendimento mais utilizado é a docência compartilhada, em que o profissional do AEE atua junto ao professor regente na sala de aula”* (Gerente A).

Esse relato reforça a concepção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e integrado, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e na Resolução CME nº 35/2017, em que o trabalho docente

deve ser coletivo, articulado ao currículo comum e planejado de forma colaborativa. Meirelles (2016) ressalta que a articulação entre o AEE e a sala comum precisa ser institucionalizada por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e acompanhada sistematicamente pelo órgão gestor. Dessa forma, a efetividade do AEE depende tanto da normatização quanto do acompanhamento contínuo da Secretaria Municipal de Educação (SMED), evitando que as práticas se tornem isoladas, fragmentadas ou desvinculadas do projeto pedagógico da escola.

Em contraposição, a Gerente B aponta que a implementação enfrenta entraves significativos, sobretudo devido à *“defasagem normativa e à dificuldade de encontrar profissionais qualificados”* (Gerente B), alertando para o risco de que a inclusão se limite a um caráter formal, sem transformação real das práticas pedagógicas. Tal relato evidencia que a mera existência de políticas ou resoluções não garante a efetividade do AEE, sendo necessário que as condições institucionais — formação docente, tempo de planejamento, recursos e acompanhamento técnico — estejam devidamente articuladas.

A produção acadêmica reforça e amplia a tensão entre a intenção normativa e a prática escolar, mostrando que a implementação do AEE depende tanto de políticas bem estruturadas quanto de condições concretas nas escolas. Santos (2017) identifica uma pluralidade de formas de implementação do AEE nos municípios gaúchos, que variam entre salas de recursos isoladas e práticas colaborativas, evidenciando que “[...] a diversidade de estratégias adotadas reflete a influência do contexto local sobre a efetividade do atendimento” (Santos, 2017, p. 171). Nesse sentido, Peixoto (2023) alerta que, na ausência de articulação sistemática entre professores, “[...] a implementação do AEE transforma-se em um processo fragmentado, recaindo sobre um único profissional a responsabilidade pelo atendimento do estudante” (Peixoto, 2023, p. 44), reforçando a necessidade de docência compartilhada, planejamento coletivo e supervisão institucional, tal como preconizam a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Resolução CME nº 35/2017. De forma complementar, Donato (2023) evidencia a quase inexistência de AEE sistematizado na faixa etária de 0 a 3 anos, revelando lacunas estruturais e pedagógicas que comprometem a ampliação da inclusão desde os primeiros anos da Educação Infantil, o que confirma a relevância do acompanhamento técnico da SMED para assegurar não apenas a oferta legal do AEE, mas sua efetividade pedagógica desde a Educação Infantil.

Os relatos das gestoras, combinados com os achados da produção acadêmica, evidenciam que a implementação do Atendimento Educacional Especializado depende de uma complexa articulação entre diretrizes legais, organização institucional e práticas pedagógicas colaborativas. A simples existência de normativas — federais, estaduais e municipais — não garante a efetividade do serviço, pois a sua operacionalização demanda integração normativa que alinhe os instrumentos legais ao planejamento escolar cotidiano e articulação docente que traduza essas diretrizes em ações concretas junto às turmas e ao currículo comum.

Além disso, a implementação requer formação continuada e acompanhamento técnico sistemático, de modo que os professores do AEE e da sala comum possam compartilhar estratégias, avaliar resultados e ajustar práticas, evitando que o atendimento se restrinja à intervenção isolada ou pontual. As percepções das gestoras demonstram que, mesmo com normativas claras, barreiras como defasagem legislativa, falta de profissionais qualificados e insuficiência de tempo e recursos para planejamento conjunto fragilizam o processo, tornando-o vulnerável à fragmentação.

Quando essas condições não são atendidas, o AEE corre o risco de se configurar como um serviço de caráter meramente formal, no qual o acesso dos estudantes à educação inclusiva é garantido apenas de forma administrativa, mas não se traduz em participação efetiva, aprendizagem significativa ou desenvolvimento integral. Como alertam Peixoto (2023) e Donato (2023), a ausência de articulação sistemática e de planejamento colaborativo pode resultar em sobrecarga do professor do AEE, atendimento fragmentado e exclusão indireta, especialmente em contextos como a Educação Infantil, em que o AEE ainda é pouco sistematizado.

Portanto, a implementação do AEE deve ser compreendida não apenas como a execução de políticas ou o cumprimento de normas. Trata-se de um processo contínuo de construção coletiva, que exige corresponsabilidade pedagógica, integração institucional e ajustes estruturais. Dessa forma, o atendimento especializado se torna uma prática inclusiva efetiva capaz de promover a participação, a aprendizagem e o protagonismo dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A materialidade da sala de recursos multifuncionais (SRM) constitui um elemento central dos Movimentos na Escola, pois representa a dimensão concreta

que sustenta — ou limita — as práticas do AEE. Está diretamente relacionada à organização e aos recursos disponibilizados na sala de recursos multifuncionais (SRM), cuja presença e estrutura são normatizadas tanto em âmbito federal quanto municipal. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determina que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola deve prever a SRM, incluindo “[...] espaço físico adequado, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade” (Brasil, 2009, p. 2). Essa determinação evidencia que a instituição do AEE vai além da designação de um profissional especializado, exigindo a disponibilização de condições materiais que permitam a implementação efetiva do atendimento.

Complementarmente, o Decreto nº 7.611/2011 conceitua a SRM como “[...] ambiente dotado de equipamentos e materiais específicos destinados a apoiar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2011, p. 1), reforçando a necessidade de adequação física e de recursos pedagógicos para que o atendimento seja funcional e integrado ao currículo comum. O Manual do MEC (2010), por sua vez, padroniza os tipos de salas e especifica os recursos necessários para diferentes modalidades de atendimento, indicando a quantidade de mobiliário, materiais adaptados, recursos tecnológicos e materiais pedagógicos, de forma a tornar o AEE acessível, sistemático e alinhado às necessidades específicas dos estudantes.

No plano municipal, a Resolução CME nº 35/2017 (Caxias do Sul) reafirma essa obrigatoriedade, determinando que a SRM esteja “[...] integrada ao processo pedagógico da escola, com recursos e materiais adequados às especificidades de cada estudante” (Caxias do Sul, 2017, p. 5). Tal normatização evidencia que a disponibilidade de recursos materiais não é apenas um requisito administrativo, mas uma condição estrutural para a efetivação da inclusão escolar, reforçando a dimensão transversal do AEE.

A produção acadêmica confirma de forma consistente que os dispositivos normativos relacionados à sala de recursos multifuncionais (SRM) constituem condição estrutural e pedagógica fundamental para a efetividade do AEE. Cotonhoto (2014) ressalta que a infraestrutura adequada e os recursos pedagógicos específicos são essenciais para que o atendimento especializado ultrapasse os limites físicos da sala de recursos e se articule de forma efetiva com o currículo comum. Nesse sentido, a presença de materiais, equipamentos e tecnologias

adaptadas não se limita a oferecer suporte ao atendimento individualizado; ela também favorece a colaboração entre o professor do AEE e os docentes da sala comum. Assim, a materialidade da SRM deixa de ser um requisito meramente burocrático e passa a constituir um elemento estruturante da prática pedagógica inclusiva, permitindo que estratégias diferenciadas de ensino sejam integradas à rotina da turma.

De forma complementar, Sá (2018) observa que a ausência de recursos e mobiliários adequados compromete diretamente a implementação do AEE, resultando em práticas fragmentadas, atendimento isolado e, conseqüentemente, na limitação da participação efetiva dos alunos público-alvo da Educação Especial. A autora enfatiza que, sem equipamentos adaptados, materiais pedagógicos diversificados e recursos de acessibilidade, o AEE corre o risco de se tornar um atendimento compensatório ou meramente formal, que não altera substancialmente o processo de ensino-aprendizagem nem promove a inclusão real.

Meirelles (2016) contribui para a compreensão da materialidade ao destacar que a SRM não deve ser considerada apenas como espaço físico ou depósito de recursos, mas como parte de um processo educativo integrado, no qual a infraestrutura, os materiais didáticos, o planejamento colaborativo e a atuação compartilhada dos professores se articulam de forma contínua. Nesse sentido, a efetividade do AEE depende da convergência entre condições estruturais, organização pedagógica e práticas colaborativas, de modo que a sala de recursos funcione como extensão do currículo e do projeto pedagógico da escola, fortalecendo a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Portanto, a produção acadêmica evidencia que a materialidade da SRM não é um fim em si mesma, mas um elemento estratégico para consolidar o AEE como serviço pedagógico transversal e inclusivo, capaz de integrar recursos, planejamento e docência compartilhada. Sem essa articulação, os recursos permanecem subutilizados e as práticas fragmentadas, mantendo a inclusão de modo apenas formal, comprometendo o direito dos estudantes à educação plena e participativa.

As percepções das gestoras da SMED revelam uma realidade complexa quanto à materialidade das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A Gerente A afirma que *“a rede dispõe de mobiliários e recursos, mas ainda enfrenta dificuldades na organização de espaços adequados para planejamento”* (Gerente A), indicando que, mesmo quando os materiais estão disponíveis, a ausência de espaços

estruturados compromete a articulação entre professores e a realização de atividades pedagógicas planejadas. Já a Gerente B é categórica ao afirmar que “a maioria das escolas não possui um espaço adequado e respeitoso para o desenvolvimento da modalidade” (Gerente B), apontando para a persistência da defasagem normativa e para a necessidade de adequações físicas e pedagógicas que garantam o atendimento efetivo.

Essa avaliação encontra respaldo na produção acadêmica, que evidencia lacunas estruturais significativas na materialidade e nos recursos disponíveis para o AEE. Machado (2017) e Rodrigues (2015) destacam que os materiais enviados pelo MEC são, em grande parte, pensados para o Ensino Fundamental, tornando-se inadequados para a Educação Infantil, o que compromete a efetiva implementação do AEE nesse nível de ensino. A insuficiência de recursos físicos, pedagógicos e tecnológicos, aliada à falta de espaços adequados, limita a possibilidade de planejamento conjunto e de docência compartilhada, prejudicando a articulação entre professores regentes e especialistas. Donato (2023) amplia essa crítica ao relatar situações em que as Salas de Recursos Multifuncionais funcionavam em espaços improvisados, como antigos almoxarifados ou salas compartilhadas, inviabilizando intervenções pedagógicas qualificadas e fragilizando a articulação docente. Essa realidade evidencia que, mesmo com respaldo normativo — conforme preconizam a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que prevê recursos e espaços adequados para o AEE, e a Resolução CME nº 35/2017, que atribui à mantenedora a responsabilidade por recursos humanos, materiais e pedagógicos —, a insuficiência estrutural compromete a integração do atendimento especializado ao currículo comum e a efetivação de práticas inclusivas na Educação Infantil.

A articulação entre esses relatos e estudos evidencia que a materialidade da SRM não se limita à disponibilidade de recursos, mas envolve também a adequação física, a organização do espaço e a integração ao planejamento coletivo, elementos fundamentais para que o AEE funcione como serviço pedagógico transversal. Como aponta Cotonhoto (2014), sem condições materiais adequadas, os recursos ficam subutilizados e a docência compartilhada se torna mais difícil, comprometendo a inclusão efetiva e a participação ativa dos alunos público-alvo da Educação Especial.

As percepções das gestoras revelam uma contradição entre a garantia legal de recursos para o AEE e a realidade prática vivenciada nas escolas, especialmente

na Educação Infantil. A legislação federal estabelece fundamentos claros para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçando a necessidade de recursos pedagógicos, materiais de acessibilidade e tecnologias assistivas como condições estruturais para a inclusão. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 prevê que as escolas devem organizar o Atendimento Educacional Especializado de forma articulada ao Projeto Político-Pedagógico, contemplando “[...] recursos pedagógicos, materiais didáticos e equipamentos de acessibilidade” (Brasil, 2009, p. 2), enquanto o Decreto nº 7.611/2011 define a sala de recursos multifuncionais como ambiente dotado de “[...] equipamentos e materiais específicos destinados a apoiar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2011, p. 1). Já a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) amplia essa concepção, assegurando o direito dos estudantes com deficiência ao acesso a recursos tecnológicos, pedagógicos e de apoio à aprendizagem, tornando-os instrumentos essenciais para a efetividade da inclusão (Brasil, 2015).

No plano municipal, a Resolução CME nº 35/2017 atribui à mantenedora escolar a responsabilidade de garantir os recursos necessários para a implementação do AEE, abrangendo aspectos financeiros, humanos e materiais (Caxias do Sul, 2017). Essa disposição evidencia que, para além das obrigações legais federais, a inclusão depende de ações concretas e responsabilização local, sendo a disponibilização de recursos um fator determinante para a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

A conexão entre as normativas federais e municipais evidencia que a implementação do AEE não se restringe à presença de professores especializados, mas depende de condições materiais e estruturais adequadas capazes de sustentar a docência compartilhada, o planejamento conjunto e a articulação curricular. Como ressalta Cotonhoto (2014), a disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos constitui condição indispensável para que o AEE transcenda a lógica do atendimento isolado, integrando-se ao currículo comum e promovendo a participação ativa dos alunos. Em consonância, Sá (2018) adverte que, na ausência de infraestrutura e materiais apropriados, o AEE tende a se fragmentar, limitando-se a práticas compensatórias e diminuindo o potencial transformador da inclusão. Essa perspectiva é reforçada pelas percepções das gestoras da SMED: a Gerente A evidencia que, *“apesar de existir acompanhamento pedagógico sistemático, a falta*

de espaços físicos adequados e materiais específicos dificulta a organização do trabalho docente” (Gerente A), enquanto a Gerente B afirma que “as condições estruturais ainda são um desafio sério e crescente”, indicando que a fragilidade de recursos impacta diretamente a operacionalização da docência compartilhada e a integração do atendimento especializado ao projeto pedagógico da escola.

Portanto, a legislação federal e a municipal atuam de forma complementar: enquanto as normas federais, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelecem padrões para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo direitos, estratégias e recursos necessários para a inclusão; a normatização municipal, como a Resolução CME nº 35/2017, concretiza a responsabilidade da SMED, conectando os dispositivos legais às condições reais da escola e às práticas pedagógicas. Dessa forma, a inclusão escolar não se configura apenas como diretriz normativa, mas como um processo que exige a articulação entre políticas públicas, recursos materiais e humanos, planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico contínuo.

Nas percepções das gestoras da SMED, essa tensão entre normativo e prático torna-se evidente. A Gerente A explica que *“os recursos de tecnologia assistiva são custeados por repasses financeiros às entidades parceiras, mas admite que existem limitações de espaço físico e dificuldades de organização, comprometendo a utilização plena desses materiais” (Gerente A).* Já a Gerente B descreve os recursos humanos, físicos e pedagógicos como *“desafios sérios e crescentes” (Gerente B),* apontando que a falta de reestruturação adequada ainda dificulta a consolidação de práticas efetivamente inclusivas.

Essa realidade encontra respaldo na produção acadêmica, que evidencia fragilidades estruturais na oferta do Atendimento Educacional Especializado. Amorim (2015; 2020) e Machado (2017) apontam que, diante da insuficiência de recursos institucionais, muitos professores recorrem à confecção artesanal de materiais, frequentemente utilizando recursos pessoais. Peixoto (2023) amplia essa análise ao destacar que os recursos do AEE não devem se limitar às dimensões cognitivas, mas reconhecer o corpo como protagonista do processo educativo, o que demanda materiais e espaços que possibilitem experiências corporais, sensoriais e motoras. Nessa mesma direção, Donato (2023) demonstra que a ausência de Salas de Recursos Multifuncionais compromete o acesso a recursos específicos da

modalidade, fragilizando a atuação docente e limitando a efetividade do atendimento, especialmente na Educação Infantil.

A articulação entre legislação, suporte da Secretaria Municipal de Educação e práticas escolares evidencia que a efetivação do AEE depende de um conjunto integrado de condições, como planejamento colaborativo, formação continuada dos docentes, disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos e acompanhamento sistemático, conforme defendem Meirelles (2016) e Santos (2017). A consolidação dessa articulação é fundamental para que o AEE supere a lógica de um serviço isolado e se afirme como elemento estruturante da inclusão escolar, integrando-se ao currículo comum e promovendo a participação efetiva dos estudantes.

Diante desse cenário, evidencia-se que o AEE se constrói na tensão entre normativas avançadas e condições concretas ainda frágeis. A parceria docente, a implementação institucional, a materialidade dos espaços e a disponibilidade de recursos configuram movimentos interdependentes que determinam se o AEE permanecerá como um dispositivo burocrático ou se ele se consolidará como serviço pedagógico transformador, capaz de enfrentar barreiras e promover efetivamente a inclusão escolar. Assim, a efetividade do AEE depende não apenas da existência de legislação ou orientações normativas, mas da articulação concreta entre gestão, docentes e recursos pedagógicos, garantindo experiências educativas significativas para todas as crianças.

No âmbito da categoria Movimentos do AEE na Escola, o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o seu papel na gestão compartilhada configuram-se como elementos estruturantes para a efetivação de uma educação inclusiva. A SMED atua como suporte técnico, pedagógico e normativo, articulando a implementação de políticas públicas com as práticas docentes e organizacionais das escolas, de modo a garantir que o AEE funcione como serviço complementar, integrado à escolarização comum.

A base legal que sustenta o papel da SMED - Caxias do Sul está delineada tanto em normas federais quanto municipais. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser incorporado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, com planejamento adequado, cronogramas, recursos pedagógicos e condições de acessibilidade (Brasil, 2009). O Decreto nº 7.611/2011 determina que as Salas de Recursos

Multifuncionais disponham de equipamentos e materiais específicos, assegurando a efetividade do atendimento especializado (Brasil, 2011). De forma complementar, o Decreto nº 12.686/2025 reforça que o AEE atua como suporte complementar ao currículo comum, articulando-se às políticas municipais e garantindo a inclusão escolar de maneira estruturada (Brasil, 2025).

No âmbito municipal, a Resolução CME nº 35/2017 atribui à mantenedora a responsabilidade de planejar, acompanhar e avaliar os projetos e serviços da Educação Especial, garantindo recursos humanos, financeiros, técnicos e materiais necessários para a oferta da educação inclusiva (Caxias do Sul, 2017). De modo convergente, a Resolução CME nº 37/2017 define que cabe à SMED organizar, executar, administrar e coordenar as atividades educacionais, assegurando o cumprimento da legislação e fiscalizando instituições conveniadas (Caxias do Sul, 2017).

As gestoras da SMED detalham como esse apoio ocorre na prática. A Gerente A explica que o acompanhamento aos professores do AEE se dá por meio de assessorias técnicas que orientam a organização do atendimento e o planejamento pedagógico: *“o acompanhamento sistemático dos assessores pedagógicos orienta a organização dos atendimentos, o planejamento do trabalho docente e o registro das práticas”* (Gerente A). Ela acrescenta que o suporte inclui formação continuada e orientação na elaboração do PPP e dos Planos de AEE: *“após a construção coletiva do PPP, os assessores realizam a leitura técnica, fazem os ajustes necessários e devolvem às escolas para finalização”* (Gerente A). Já a Gerente B enfatiza a fiscalização e o alinhamento técnico das práticas com a legislação: *“Existem profissionais que fiscalizam os convênios e estes levam à Gerência da Educação Infantil as situações que demandam intervenção. O papel é orientar na elaboração dos planos de forma a estarem alinhados com as legislações da União e do Município, respeitando a singularidade do estudante”* (Gerente B).

A literatura acadêmica confirma a centralidade do acompanhamento da SMED para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também aponta desafios estruturais e organizacionais que podem comprometer a qualidade do atendimento. Peixoto (2023) destaca que o suporte da secretaria frequentemente se dá por meio da mediação da coordenação pedagógica, que organiza o diálogo entre o professor especialista e o regente, garantindo que o AEE funcione como um

serviço efetivo de suporte à escolarização. Nesse sentido, a articulação entre secretaria, escola e docentes é decisiva para que o AEE não se limite a uma função meramente complementar ou isolada. Essa perspectiva está alinhada à Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece a necessidade de integração do AEE ao currículo comum e ao Projeto Político-Pedagógico, com planejamento compartilhado e acompanhamento técnico constante (Brasil, 2009).

Na mesma linha, Gomes (2020) alerta que a ausência de estrutura e de acompanhamento contínuo gera “fragilidade na oferta dos serviços” (Gomes, 2020, p. 6), evidenciando que a gestão compartilhada da SMED não pode se restringir à fiscalização burocrática das Resoluções CME nº 35/2017 e nº 37/2017. As normas municipais atribuem à secretaria a responsabilidade de planejar, executar, manter, administrar, orientar e coordenar as ações do Poder Público relacionadas à educação, bem como zelar pelo cumprimento da legislação vigente (Caxias do Sul, 2017, art. 51), o que abrange a garantia da equidade no acesso ao AEE, a formação dos docentes e a oferta de recursos materiais e pedagógicos adequados.

Amorim (2020) complementa ao afirmar que programas estruturados de formação continuada são essenciais para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas e fortalecer a identidade profissional dos docentes, permitindo que os professores do AEE atuem de forma articulada e integrada à sala comum. Esse ponto reforça a conexão com as percepções das gestoras da SMED, especialmente a Gerente A, que declara: *“o acompanhamento sistemático dos assessores pedagógicos orienta a organização dos atendimentos, o planejamento do trabalho docente e o registro das práticas”* (Gerente A).

Ao integrar as perspectivas da academia, da legislação e das práticas da SMED, percebe-se que o acompanhamento realizado pela secretaria é multifacetado, envolvendo formação continuada dos docentes, assessoria técnica sistemática, mediação entre professores especializados e regentes, além da supervisão e fiscalização normativa. Essa atuação visa não apenas garantir conformidade legal, mas sobretudo articular o AEE ao cotidiano escolar, consolidando o atendimento como serviço pedagógico complementar e integrado ao currículo comum.

Entretanto, a literatura evidencia que, na ausência de condições estruturais adequadas, profissionais qualificados e tempo institucionalizado para planejamento conjunto, mesmo políticas robustas tendem a se fragmentar. Sá (2018) alerta que a

falta de suporte institucional consistente transforma o AEE em ação burocrática, pouco articulada e limitada em seu potencial transformador. Gomes (2020) complementa que a ausência de recursos, materiais e de acompanhamento técnico contínuo gera fragilidade na oferta dos serviços, comprometendo a efetividade da inclusão.

Dessa forma, a efetividade do AEE depende da articulação entre legislação, estrutura física, recursos pedagógicos, formação docente e planejamento colaborativo, mostrando que a função da SMED vai muito além de supervisão formal, sendo um elemento estratégico para transformar o atendimento especializado em prática educativa inclusiva e consistente.

A conexão entre legislação, apoio institucional e prática pedagógica revela que a efetividade do AEE depende de um acompanhamento que seja ao mesmo tempo técnico, pedagógico e contínuo, garantindo que a implementação do serviço transcenda a burocracia e se traduza em experiências de aprendizagem inclusivas, colaborativas e significativas para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Entretanto, as percepções das gestoras também revelam desafios práticos, como escassez de profissionais qualificados, lacunas na formação acadêmica, engessamento normativo e limitações físicas nas escolas, que dificultam o planejamento e a organização dos materiais pedagógicos necessários para a inclusão (Sá, 2018; Amorim, 2020).

Assim, a gestão compartilhada da SMED não se limita à supervisão normativa, mas envolve planejamento conjunto, orientação contínua, mediação entre legislação e prática escolar, formação docente e acompanhamento sistemático, configurando-se como eixo central para a efetividade do AEE. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que o AEE deve ser parte integrante do Projeto Político-Pedagógico da escola, garantindo planejamento articulado, cronograma e recursos específicos (Brasil, 2009). No âmbito municipal, as Resoluções CME nº 35/2017 e nº 37/2017 reforçam a responsabilidade da SMED em assegurar que esses dispositivos legais se traduzam em ações concretas, como acompanhamento das práticas pedagógicas, suporte técnico e formação continuada (Caxias do Sul, 2017).

As percepções das gestoras confirmam essa operacionalização. A Gerente A afirma que “[o] acompanhamento sistemático dos assessores pedagógicos orienta a

organização dos atendimentos, o planejamento do trabalho docente e o registro das práticas” (Gerente A).

A Gerente B, por seu turno, destaca que os assessores atuam diretamente na supervisão dos convênios e na orientação técnica, garantindo que os planos de atendimento estejam alinhados com a legislação e respeitem a singularidade de cada criança. Essas evidências mostram que a gestão compartilhada funciona como ponte entre diretriz normativa e implementação pedagógica, promovendo integração entre os professores de sala comum e os especialistas do AEE.

A produção acadêmica reforça a importância da atuação institucional na efetivação da inclusão. Meirelles (2016) destaca que a inclusão efetiva depende de processos históricos e coletivos, nos quais a secretaria desempenha papel articulador das práticas escolares, garantindo que o planejamento colaborativo entre docentes seja contínuo e institucionalizado, e não apenas pontual. Nesse sentido, Santos (2017) complementa que a articulação entre o AEE e a Educação Infantil deve ser sistematicamente incorporada tanto pela SMED quanto pelas unidades escolares, por meio do Projeto Político-Pedagógico e de outros documentos institucionais que orientam as ações pedagógicas, reforçando a centralidade do acompanhamento técnico e da gestão participativa.

Essa integração entre legislação, apoio institucional e prática docente evidencia que o AEE, quando mediado pela gestão compartilhada da SMED, transcende a lógica de contraturno ou de serviço complementar isolado, funcionando como um serviço pedagógico integrado ao currículo, capaz de promover inclusão de maneira concreta. Ao mesmo tempo, a literatura e os relatos das gestoras alertam para desafios persistentes, como lacunas de formação, limitações de espaço físico e insuficiência de profissionais qualificados, o que pode comprometer a efetividade da articulação e reduzir o acompanhamento a uma função meramente formal (Peixoto, 2023; Gomes, 2020; Amorim, 2020).

Portanto, a profundidade da gestão compartilhada da SMED reside em sua capacidade de garantir suporte contínuo, integrar recursos normativos e pedagógicos, e promover a colaboração efetiva entre professores regentes e especialistas, consolidando o AEE como estratégia de inclusão real e não apenas normativa.

O Movimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola evidencia que a inclusão escolar não se realiza apenas pela presença física de

professores ou salas de recursos, mas pela articulação contínua entre docentes, gestão escolar e instâncias de supervisão municipal. Verifiquei que o trabalho colaborativo entre professores de sala comum e especialistas do AEE, pautado pelo planejamento conjunto, estudos de caso e construção coletiva de estratégias pedagógicas, é central para garantir a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2009; CEED, 2025; CME Caxias do Sul, 2017). A produção acadêmica reforça que, sem essa articulação sistemática, o AEE corre o risco de fragmentar-se e de responsabilizar um único profissional pelo processo inclusivo, comprometendo o desenvolvimento integral da criança (Peixoto, 2023; Cotonhoto, 2014; Sá, 2018).

Constatei, ainda, que a Secretaria Municipal de Educação exerce um papel decisivo na gestão compartilhada e no acompanhamento dos professores do AEE, oferecendo suporte técnico, orientação normativa, formação continuada e supervisão dos planos individuais e coletivos. O acompanhamento sistemático e a mediação entre legislação e prática pedagógica são fundamentais para que o AEE funcione como serviço integrado ao currículo, indo além da lógica de contraturno ou de atendimento fragmentado (Amorim, 2020; Meirelles, 2016; Santos, 2017; Peixoto, 2023). As gestoras entrevistadas apontam desafios relacionados à escassez de profissionais qualificados, lacunas na formação e limitações físicas nas escolas, o que evidencia a necessidade de políticas municipais robustas e de acompanhamento pedagógico contínuo.

Percebi que o movimento do AEE na escola configura-se como um processo dinâmico, interdependente e multidimensional, que exige simultaneamente:

1. Colaboração docente efetiva, garantindo planejamento compartilhado e acompanhamento individualizado das crianças;
2. Apoio institucional contínuo por meio de supervisão técnica, formação, recursos pedagógicos e materialidade adequada;
3. Alinhamento normativo e pedagógico, traduzindo leis e diretrizes em práticas concretas e significativas para a aprendizagem e inclusão.

O sucesso do AEE na escola depende da interação harmoniosa entre professores e gestão municipal, da implementação de estratégias pedagógicas integradas e do cumprimento rigoroso das normas legais, consolidando a inclusão como prática cotidiana, real e transformadora, e não apenas como dispositivo formal (Gomes, 2020; Peixoto, 2023; Amorim, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar como os documentos normativos e as percepções expressam e orientam o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas infâncias, especificamente nas escolas de gestão compartilhada de Caxias do Sul/RS. Ao longo desta investigação, foi possível identificar que o AEE na Educação Infantil se encontra em um território de transição, marcado por avanços legislativos significativos, mas também por persistentes desafios estruturais e conceituais.

Um dos principais resultados aponta para a coexistência de visões divergentes sobre a deficiência no cotidiano escolar. Embora o arcabouço legal federal, como a LBI (2015) e a PNEEPEI (2008), fundamente-se no modelo social e biopsicossocial, as narrativas indicam a persistência de uma visão médico-centrada. No cotidiano das escolas, o diagnóstico clínico (laudo) ainda exerce um peso desproporcional em relação à avaliação pedagógica funcional, o que pode limitar a percepção da criança como sujeito de direitos e de potencialidades qualitativas, conforme proposto pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2018). Nesse sentido, os resultados reforçam a necessidade de deslocar o olhar do déficit para a potencialidade, reconhecendo a criança como sujeito ativo que constrói conhecimento em interação social.

Quanto à concepção de infância, a pesquisa revelou uma convergência teórica e normativa que reconhece a criança como sujeito histórico e produtor de cultura. No entanto, a prática revela a tensão de uma infância instrumentalizada, em que o brincar e o movimento — linguagens fundamentais da criança — por vezes são reduzidos a meros recursos didáticos para fins futuros, em detrimento da vivência plena do presente.

No que tange à regulamentação local, as análises demonstram que as Resoluções Municipais CME nº 35/2017 e nº 37/2017, embora tenham sido marcos importantes, são percebidas pelas gestoras como defasadas e engessadoras frente às demandas contemporâneas da educação inclusiva. A complexidade do modelo de gestão compartilhada em Caxias do Sul adiciona desafios à padronização das orientações e à garantia de equidade no atendimento. Ficou evidente que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) desempenha um papel mediador

essencial, oferecendo assessorias pedagógicas e acompanhamento técnico. Contudo, a efetividade dessa supervisão é tensionada por:

- Fragilidade na documentação pedagógica (como o Estudo de Caso, PAEE e o PEI);
- Carência de infraestrutura física adequada e de materiais pedagógicos específicos para a faixa etária de 0 a 5 anos; e
- Dificuldade na disponibilidade de profissionais qualificados com formação específica em Educação Especial.

A pesquisa confirma que a docência compartilhada é a estratégia mais potente para a inclusão na Educação Infantil, permitindo que o AEE transborde a sala de recursos e integre-se ao cotidiano da turma. Entretanto, a ausência de tempos institucionais garantidos para o planejamento conjunto entre o professor do AEE e o professor regente emerge como um dos maiores obstáculos para que essa colaboração seja efetiva e não meramente episódica.

O percurso metodológico adotado — análise documental e aplicação de questionários com duas gestoras municipais — possibilitou mapear o panorama geral do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e identificar lacunas significativas entre o que a legislação prescreve e o que é efetivamente implementado nas escolas de gestão compartilhada. A análise documental dos decretos, resoluções municipais e legislações federais permitiu compreender o arcabouço normativo que orienta o AEE, destacando avanços como a transversalidade do serviço, a despatologização e a ênfase na inclusão plena da criança desde a Educação Infantil. Este instrumento revelou não apenas as intenções legais, mas também as contradições e lacunas entre normas federais, estaduais e municipais, oferecendo uma base sólida para a reflexão crítica sobre a implementação prática.

A aplicação de questionários com duas gestoras forneceu informações valiosas sobre a gestão do AEE em nível municipal, trazendo uma perspectiva histórica, política e administrativa do serviço. Esses relatos permitiram compreender a percepção da gestão sobre o funcionamento das escolas de gestão compartilhada, os desafios enfrentados no planejamento e supervisão, e as estratégias utilizadas para articular os recursos humanos, materiais e pedagógicos disponíveis. Essa abordagem foi um ponto forte, pois proporcionou acesso direto à visão de quem

acompanha e organiza o serviço em nível macro, permitindo uma triangulação inicial entre legislação e prática.

No entanto, reconheço como limitação o fato de que apenas duas gestoras não esgotam a complexidade do “chão da escola”. Embora ofereçam uma visão estratégica, não capturam nuances essenciais do cotidiano escolar, como:

- As interações entre professores regentes e especialistas do AEE, que revelariam como ocorre a docência compartilhada e quais obstáculos práticos existem para o planejamento conjunto.

- As experiências das famílias, fundamentais para compreender como percebem o atendimento, as barreiras enfrentadas e as estratégias de inclusão aplicadas na prática.

- A percepção das próprias crianças, mesmo que indireta, o que poderia trazer informações sobre participação, engajamento e experiências concretas do brincar e da aprendizagem.

- As barreiras atitudinais e culturais presentes na sala de aula, incluindo resistência de colegas, professores ou coordenações, que muitas vezes permanecem invisíveis em relatos institucionais.

- Aspectos de infraestrutura e recursos pedagógicos no uso cotidiano, que podem impactar diretamente a qualidade do atendimento, mas que não são totalmente capturados apenas pelas gestoras.

Portanto, para aprofundar a compreensão do AEE nas escolas de gestão compartilhada, seria necessário complementar a pesquisa com:

1. Entrevistas com professores regentes, para identificar desafios e boas práticas na integração com o AEE.

2. Observações etnográficas em sala de aula, que permitiriam perceber, em tempo real, como ocorre a mediação pedagógica e a utilização do brincar na construção da aprendizagem.

3. Inclusão de famílias e cuidadores, ampliando a compreensão sobre expectativas, acolhimento e participação no processo educativo;

4. Estudos longitudinais, que poderiam acompanhar o desenvolvimento das crianças atendidas pelo AEE, possibilitando avaliar impactos de estratégias colaborativas e de políticas públicas sobre aprendizagem e inclusão efetiva.

Essas são possibilidades de continuidade e aprofundamento deste estudo, podendo proporcionar um olhar mais abrangente, conectando as normas, a gestão,

as práticas pedagógicas e as experiências vividas pelas crianças e suas famílias, oferecendo subsídios mais consistentes para aprimorar políticas públicas e práticas inclusivas.

Este estudo contribui significativamente para a literatura ao focar escolas de gestão compartilhada, um modelo administrativo ainda pouco explorado, e ao articular as perspectivas teóricas de Vigotski (2018) com a realidade local de Caxias do Sul. Ao relacionar o modelo histórico-cultural com as práticas do AEE, foi possível evidenciar tensões e potencialidades da inclusão na Educação Infantil, fornecendo *insights* tanto para o campo acadêmico quanto para a gestão educacional. Entre os principais aportes do trabalho, destacam-se:

1. Problemática da centralidade do laudo clínico e defesa da despatologização do AEE: o estudo evidencia que, apesar das legislações recentes e das diretrizes internacionais, a prática cotidiana ainda prioriza laudos médicos para legitimar o acesso ao atendimento. A partir da perspectiva histórico-cultural, ressalta-se que essa centralidade pode limitar a concepção da criança como sujeito ativo de direitos e de aprendizagem, reforçando barreiras que poderiam ser superadas por avaliações pedagógicas funcionais e planejamento colaborativo.

2. Reconhecimento da importância do brincar e da mediação pedagógica como direitos fundamentais da criança: o trabalho reforça a ideia de Vigotski (2018) de que o brincar constitui o eixo da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que a criança explore, interaja e produza cultura no presente. Ao evidenciar que, muitas vezes, o brincar é instrumentalizado para preparar a criança para etapas futuras da escolarização, a pesquisa aponta a necessidade de práticas pedagógicas centradas na vivência e na aprendizagem imediata, valorizando a infância como experiência plena.

3. Indicação da necessidade de fortalecimento da docência compartilhada e da revisão de normativas municipais: o estudo mostra que a docência compartilhada — colaboração efetiva entre o professor regente e o professor do AEE — é fundamental para a inclusão, mas ainda é prejudicada pela falta de tempos institucionais e pelo modelo administrativo fragmentado. Além disso, a defasagem das resoluções municipais limita a autonomia pedagógica e a adaptação das práticas às necessidades da primeira infância, destacando a urgência de atualização normativa.

Com base nos achados, este trabalho aponta caminhos para a gestão educacional e para pesquisas futuras::

1. Atualização das resoluções municipais: é necessário alinhar a legislação local aos novos decretos federais de 2025, especialmente no que tange à despatologização do AEE e à promoção da inclusão como direito de todas as crianças, independentemente de laudos médicos. A revisão normativa deve contemplar flexibilidade e incentivo à prática pedagógica criativa e colaborativa.

2. Investimento em formação continuada específica: profissionais que atuam em escolas de gestão compartilhada necessitam de capacitação contínua em práticas inclusivas, mediação pedagógica e uso de tecnologias assistivas. Formação integrada, que inclua o olhar sobre infância plural, habilidades socioemocionais e estratégias de docência colaborativa, pode reduzir barreiras atitudinais e técnicas.

3. Reestruturação dos espaços físicos e recursos de tecnologia assistiva: para a faixa etária de 0 a 5 anos, a adequação de salas, materiais e recursos tecnológicos é crucial para permitir a prática do AEE fora da sala de recursos, garantindo participação ativa e aprendizado efetivo dentro do contexto da turma.

4. Estudos etnográficos sobre o cotidiano do AEE: pesquisas qualitativas que contemplem a participação de crianças, famílias e professores permitiriam compreender de forma aprofundada os processos de inclusão, as barreiras enfrentadas e as estratégias de acolhimento que muitas vezes não aparecem em documentos oficiais ou relatos gerenciais.

5. Pesquisas sobre estratégias colaborativas e políticas públicas: investigar práticas de docência compartilhada, articulação entre AEE e professores regentes, e políticas públicas que promovam equidade no atendimento pode gerar diretrizes concretas para melhorar o acesso, a qualidade e a efetividade do AEE na Educação Infantil. Tais estudos podem também oferecer subsídios para a formulação de programas de capacitação e instrumentos de avaliação pedagógica mais adequados à primeira infância.

Esta pesquisa não apenas evidencia os desafios do AEE em Caxias do Sul, mas também propõe caminhos concretos para transformar a inclusão de um ideal normativo em uma prática efetiva e sensível às singularidades das crianças, valorizando a potencialidade, o brincar e a mediação pedagógica como pilares fundamentais da Educação Infantil.

Minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica atravessou esta pesquisa de forma inseparável, configurando um olhar integral sobre a inclusão na Educação Infantil:

Como mãe: a experiência com o diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) de meus filhos despertou uma urgência ética e uma empatia profunda. Vivenciar de perto as barreiras atitudinais, burocráticas e estruturais que limitam o acesso e a participação das crianças transformou uma busca individual em uma luta coletiva por inclusão. Esse olhar afetivo proporcionou sensibilidade para perceber nuances que muitas vezes escapam à análise formal, como o impacto de decisões administrativas ou a falta de recursos adequados sobre o desenvolvimento e a vivência plena das crianças.

Como profissional: a atuação como professora de AEE e coordenadora de serviços permitiu compreender os desafios reais da prática pedagógica, desde a articulação entre professores regentes e especialistas até a implementação de estratégias de mediação pedagógica na rotina escolar. Essa vivência reforçou a importância da docência compartilhada com tempo, suporte e reconhecimento profissional, evidenciando que a inclusão não é um conceito abstrato, mas um conjunto de práticas que exigem planejamento, colaboração e sensibilidade às singularidades de cada criança. Além disso, a experiência profissional proporcionou a observação direta de como barreiras atitudinais, falta de infraestrutura e limitação de materiais específicos impactam o cotidiano das salas de AEE, conectando diretamente a teoria à prática.

Como pesquisadora: a fundamentação teórica, especialmente a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2018) e a Sociologia da Infância, permitiu deslocar o olhar da deficiência do déficit para a potencialidade, reforçando que a criança é um sujeito ativo, produtor de cultura e detentor de direitos. Esse posicionamento consolidou a defesa da despatologização do AEE, da valorização do brincar como eixo da aprendizagem e da promoção de uma infância plural, em que a diferença é reconhecida como riqueza, e não como limitação. A pesquisa confirmou que, sem articulação teórica, ética e prática, políticas de inclusão correm o risco de se reduzir a protocolos ou à exigência de laudos clínicos, esvaziando o potencial transformador da Educação Infantil.

Essa tríade — mãe, profissional, pesquisadora — fortalece minha autoridade para discutir inclusão de forma integral, pois combina vivência afetiva, experiência

prática e reflexão crítica fundamentada. A pesquisa evidencia que a inclusão só se torna efetiva quando:

- A docência compartilhada recebe tempo, suporte e reconhecimento profissional.
- O olhar pedagógico se sobrepõe à centralidade do laudo médico, valorizando a avaliação funcional e a participação da criança.
- Políticas públicas e normativas locais contemplam flexibilidade, equidade e oportunidades concretas de aprendizagem desde os primeiros anos.

Dessa forma, reafirmo o compromisso ético e político com uma educação que não apenas aceite a diferença, mas que a reconheça como riqueza constitutiva do processo educativo humano, garantindo a participação plena, o aprendizado efetivo e a valorização da infância desde os primeiros anos de vida. Essa abordagem integral posiciona a inclusão como direito fundamental, prática pedagógica transformadora e responsabilidade compartilhada entre famílias, educadores e gestores.

Por fim, reafirmo que a Educação Infantil é o marco inicial da cidadania, e que a inclusão deve ser compreendida como um direito inegociável, que reconhece a diversidade como riqueza, valoriza a infância plural e promove a participação plena e o aprendizado significativo de todas as crianças desde os primeiros anos de vida. Que este estudo contribua para inspirar práticas transformadoras, fortalecer políticas inclusivas e abrir novas perspectivas de investigação sobre o AEE, consolidando a educação como espaço de acolhimento, potencialização de capacidades e construção coletiva de um futuro mais justo e equitativo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F. da C. *Educação infantil no município de Niterói: documentário sobre a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado – AEE*. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- ALVES, D. de S. *Políticas públicas e inclusão escolar: limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: Cortez, 2022.
- ALVES, É. S. de S. *Políticas públicas de Educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado: reflexões à luz da teoria crítica*. Curitiba: Appris, 2022.
- AMORIM, G. C. *Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: estudo de caso*. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2015.
- _____. *Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil*. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2020.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBIERI, C. G. *Educação inclusiva e barreiras à aprendizagem*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- BARBIERI, S. C. R. *Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC*. 2019. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BASSOTTO, B. C. M. *Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com transtorno do espectro autista (TEA)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.
- BATISTA, R. de M. M. *O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís-MA*. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- BORGES, A. A. P. *Atendimento Educacional Especializado e a teoria histórico-cultural: contribuições para a prática inclusiva*. Curitiba: CRV, 2020.
- BORGES, A. L. *Inclusão na Educação Infantil: um estudo de caso*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2022.

BORGES, C. S. *Atendimento Educacional Especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva*. [S.l.: s.n.], [s.d.].

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 set. 2008.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

_____. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

_____. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Consolida a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 9 dez. 2025.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resultados do IDEB 2023*. Brasília: INEP, 2023.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno do espectro autista. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2021. Brasília: MEC/INEP, 2021

_____. Ministério da Educação. Nota técnica conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. *Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: Educação Especial e Educação em Classe Comum*. (Texto de audiência pública), [s.l.], 2013.

_____. Educação inclusiva e a criação de vínculos: um novo olhar. *Apae Ciência*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-32, jan./abr. 2013.

CAXIAS DO SUL (Município). Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. *Rede municipal de ensino e indicadores educacionais*. Caxias do Sul, 2024–2025. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2026.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 35, de 30 de maio de 2017. Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no sistema municipal de ensino. Caxias do Sul: CME, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CLARETIANO, P. de S. e C. N. P.; FANTACINI, R. A. F. Co-teaching at school: a possible way for inclusive education. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 3, 2021.

COELHO, C. V. *A amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar*. 2023. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

CORREIA, H. C. *A percepção da criança com transtornos globais de desenvolvimento (autismo) sobre seu processo de inclusão em uma escola de Educação Infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CORSETTI, B. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. *UNlrevista*, v. 1, n. 1, p. 32-46, [s.d.].

COTONHOTO, L. A. *Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar*. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D. D. A. Atitudes de professores em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 543-560, out./dez. 2019.

COTONHOTO, L. A.; VICTOR, S. L. Sala de atividade e atendimento educacional especial na Educação Infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 122-143, maio/ago. 2015.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DONATO, V. F. T. *Educação Infantil inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos à luz da Teoria Histórico Cultural*. 2023. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

DRAGO, R. *Educação inclusiva: cultura, currículo e práticas pedagógicas*. Vitória: EDUFES, 2014.

_____. *Inclusão na Educação Infantil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MORAIS, A. P. dos S. de. Criança, infância e escola de Educação Infantil: apontamentos históricos. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 10, n. 2, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação. Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GOMES, M. R. *O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil promovido pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima*

Mendes, Belém - Pará. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

GÜNTER, H. Como elaborar um questionário. *Planejamento de Pesquisas nas Ciências Sociais*, Laboratório de Psicologia ambiental, Universidade de Brasília, n. 1, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estimativas da população residente para os municípios brasileiros – 2025*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

JANUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 37-63.

LIMA, J. M. de; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. de. *A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas*. São Paulo: UNESP, [s.d.].

LUVEZUTE, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, n. 14. Bogotá, 2015.

MACHADO, G. *Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados/MS*. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MACIEL, R. R. A. *Experiências de brincar e se movimentar nas infâncias*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2025.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESINI, P. *Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata - RS: articulação entre os profissionais*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

MARQUES, P. S. *et al.* A importância das escolas de Educação Infantil no desenvolvimento das crianças. *Brazilian Journal of Policy and Development*, v. 2, n. 3, 2020.

MEIRELLES, M. C. B. *Educação infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália*. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MENDES, E. G. *A inclusão escolar na Educação Infantil: fundamentos e práticas*. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MÜLLER, F.; HANSEN, T. I. Trajetórias da sociologia da infância: correntes teóricas e desafios contemporâneos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, 2009.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. de N. A. A infância pesquisada. *Psicologia USP*, v. 20, n. 3, 2009.

OLIVEIRA, A. P. de. *Gestão democrática e inclusão escolar: desafios contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

OLIVEIRA, K. F. de. *Inclusão na Educação Infantil e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): inspirações cartográficas em uma escola de Educação Infantil em Porto Velho - RO*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2024.

OLIVEIRA, N. D. M. de. *As equipes diretivas escolares e o Atendimento Educacional Especializado: interlocuções possíveis*. Curitiba: Appris, 2022.

OLIVEIRA, R. I. de. *Inclusão na Educação Infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança*. 2007. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PAULA, F. P. de. *A expressão corporal de alunos com deficiência física como fundamento do processo de inclusão/exclusão no espaço escolar*. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar./2009.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psic. da Ed.*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2º sem. 2008.

PEIXOTO, S. M. P. *O AEE e o trabalho articulado na Educação Infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças*. 2023. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

PEREIRA, I. C. J. *Centro de Atendimento Educacional Especializado e escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar*. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHEIRO, L. S.; ZIEDE, M. S. O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação especial. In: *Anais do III Seminário Nacional de Inclusão Digital*. Passo Fundo: UPF, 2014.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 230-238, maio/ago., 2015.

PLETSCH, M. D. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento para o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: BORGES, A. A. P.; PLETSCH, M. D. (orgs.). *Toda criança pode aprender: o aluno com deficiência intelectual na escola*. [S.l.]: Mercado de Letras, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 02/2025. Processo CEEed nº 25/2700-0000085-0. Porto Alegre: CEEed/RS, 2025.

RODRIGUES, R. K. G. *Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, M. R. C. F. de. *O Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais de Educação Infantil em São Paulo*. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

SANTANA, M. M. de; ALMEIDA, R. S. de. Ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista. *Revista Interseção*, v. 5, n. 1, 2025.

SANTOS, C. C. P.; ALBERTO, M. F. P. A criança como sujeito presente e atuante: contribuições da Sociologia da Infância. *Revista de Psicologia*, [S.l.], 2011.

SANTOS, D. P. dos; ALBERTO, M. de F. P. Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões à luz de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, 2011.

SANTOS, E. C. da S. de L. *A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SANTOS, J. F. dos. *Análise das práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do Estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana*. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, L. C. S. da S. *Atendimento Educacional Especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil*. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (org.). *Infância (in)visível*. Ribeirão Preto: Junqueira & Marin, 2007.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2015.

SILVA, E. dos A. *et al.* Infância e deficiência: concepções históricas e perspectivas dialéticas. *Artefactum – Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 1-16, 2025.

SILVA, M. A. de O. da *et al.* Um olhar à frente de seu tempo: Vigotski e a educação inclusiva. *Cadernos Cajuína*, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2025.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015.

SOARES, R. F. Contribuições da Teoria Vigotskiana para o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa (EPEduc)*, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2023.

SOARES, V. T. X. *et al.* Educação especial na perspectiva da inclusão e desenvolvimento psicossocial da criança: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural. *Artefactum*, Rio de Janeiro, v. 24, p. e2294, 2025.

SOUSA, A. M. R. de. *Atendimento Educacional Especializado e estimulação precoce: estudo sobre a política paulistana de Educação Especial*. 2020. 106 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, São Paulo, 2020.

SOUSA, G. S. de. *Educação especial e inclusiva: a importância da formação docente*. 2016. 47 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) - Faculdade de Teologia e Ciências, Salvador, 2016.

SOUSA, K. C. de. *O trabalho educativo do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil*. 2021. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SOUZA, J. A. da S. C. e. *Práticas educativas na primeiríssima infância: inclusão de bebês com deficiência no município de São Paulo*. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

TRINDADE, T. C. dos S. *Estudo de uma amostra de 40 escolares do ensino infantil em Atendimento Educacional Especializado no município de Mauá, São Paulo*. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A. *Educação inclusiva* [recurso eletrônico]: dos ideais aos encontros possíveis. Caxias do Sul: Educus, 2024.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Pensamento e fala*. Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. *Problemas de defectologia*. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Org. e trad. de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

_____. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento da criança*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
Questionário aplicado às gestoras SMED

Título do estudo: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL/RS

Pesquisador responsável: Milena Aerolina Vieira da Silva

Demais pesquisadores: Carla Beatris Valentini (orientadora) Rochele Andreazza Maciel (coorientadora)

Instituição/Departamento: Universidade de Caxias do Sul / Programa de

Pós-Graduação em Educação **Telefone e email de contato:** (54) 99605-5906 - email:

mavsilva5@ucs.br

Coleta de dados: Google Formulário

Eu, Milena Aerolina Vieira da Silva, responsável pela pesquisa “O Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Educação Infantil do município de Caxias do Sul/RS”, o convido a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa, pretende-se compreender o processo de regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Escolas de Educação Infantil sob gestão compartilhada com o município de Caxias do Sul, considerando suas especificidades administrativas e pedagógicas. Acreditamos que este trabalho é relevante para compreensão e aprimoramento das práticas inclusivas na Educação Infantil no município de Caxias do Sul.

A sua participação no referido estudo será responder um questionário on-line, por meio da ferramenta *Google Forms*, sendo destinado, aproximadamente, um tempo de 30 minutos para o seu preenchimento. Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você está sendo informado de que pode esperar alguns benefícios, tais como a contribuição para o aprimoramento das pesquisas científicas relacionadas à inclusão educacional na Educação Infantil. A participação neste projeto pode envolver riscos mínimos, tais como cansaço ou constrangimento ao responder o questionário. Caso isso se manifeste, você poderá desistir de seu envolvimento no projeto. Caso seja observada alguma intercorrência, eu mesma darei suporte inicial para minimizar a situação apresentada e, em seguida, lhe acompanharei até um atendimento profissional imediato e gratuito.

Nós lhe asseguramos assistência durante toda a pesquisa, inclusive, se necessário,

após sua conclusão, bem como garantimos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que você quiser saber antes, durante e depois de sua participação, bem como o recebimento de uma via deste Termo, sendo que você deverá guardar em seus arquivos por um período mínimo de 5 anos.

Também informamos que sua participação é livre e voluntária, portanto, você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem precisar justificar e sem nenhum tipo de prejuízo. Após a conclusão deste estudo, você terá acesso aos resultados, os quais estarão disponíveis em forma pública na dissertação que será finalizada no ano de 2026.

Nós, pesquisadoras, garantimos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, que seu nome ou qualquer outra informação que possa, de alguma maneira, lhe identificar, será mantida em sigilo. Nós também nos responsabilizamos pela guarda e confidencialidade dos dados, assim como sua não exposição. Caso você tenha qualquer despesa decorrente de sua participação nesta pesquisa, se for o caso, haverá ressarcimento dos valores gastos. De igual maneira, caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, salientamos que o seu direito de solicitar indenização está garantido.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e com a pesquisadora responsável pelos contatos acima informados.

As informações desta pesquisa poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

APÊNDICE B

Questionário destinado às gestoras da Secretaria Municipal de Educação (SMED)

QUESTIONÁRIO

1. Considerando a sua atuação na SMED, explicita quais são as diretrizes utilizadas, além das normativas (ME Nº 35/2017 e CME Nº 37/2017), para orientar a regulamentação do serviço de AEE nas 50 escolas de Educação Infantil administradas pelas quatro entidades parceiras (AEJAR, EDUCAXIAS, Centro Filantrópico, Mão Amiga)?*
2. Para além das normativas municipais já definidas para o AEE na Educação Infantil, como o município garante o acompanhamento das práticas educacionais inclusivas de forma que o trabalho pedagógico seja equitativo em todas as 50 escolas?*
3. A SMED tem o compromisso de atuar na aprovação e acompanhamento dos PPPs ou outros documentos das escolas de Educação Infantil administradas pelas quatro entidades parceiras? De que forma atua?*
4. Há uma estrutura organizacional mínima para o AEE nas escolas de Educação Infantil administradas pelas entidades parceiras? Qual seria, considerando os recursos humanos, físicos e pedagógicos?*
5. Com relação à pergunta anterior sobre a estrutura organizacional nas escolas administradas pelas entidades parceiras, quais os desafios encontrados para a regulamentação da estrutura organizacional (recursos humanos, físicos e pedagógicos)?*
6. Quem são os responsáveis por prover os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) às escolas de Educação Infantil administradas pelas quatro entidades parceiras para garantir a acessibilidade física e pedagógica?*
7. Quais as ações vinculadas à Smed com relação à garantia de acesso, participação e aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas de Educação Infantil administradas pelas quatro entidades parceiras?*
8. Qual o papel do supervisor da SMED no acompanhamento dos Planos de AEE de cada escola e cada criança? Como isso acontece?

9. Qual a atuação da SMED na formação continuada dos educadores que atuam nas escolas de Educação Infantil administradas pelas quatro entidades parceiras?*

10. Qual a concepção de infância adotada pela rede municipal e como essa concepção se expressa no cotidiano das escolas de Educação Infantil, especialmente nas práticas pedagógicas e na organização dos espaços e tempos educativos?*

11. Qual a concepção de educação inclusiva adotada pela rede municipal e como essa concepção se expressa no cotidiano das escolas de Educação Infantil, especialmente nas práticas pedagógicas e na organização dos espaços e tempos educativos?*

ANEXO B

Modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) da Gestão Compartilhada

Figura 1 – Plano Educacional Individualizado (PEI): instrumento de Planejamento e Registro (página 1)

PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Nascimento:

Ano/turma/turno: Tarde

Educador:

Coordenação Pedagógica:

Professor(a) do AEE:

Data de ingresso no AEE:

Escolaridade:

Ano	2022	2023	2024	2025
Escola				
Turma				

CARACTERIZAÇÃO:

SERVIÇOS DE APOIO	PROFISSIONAL	DIAS DA SEMANA
Fonoaudióloga		
TO		
Psicóloga		

Benefícios: BPC () Transporte Gratuito () Bolsa Família () Outro: _____

ACOMPANHAMENTO MÉDICO:

Plano de saúde particular: UNIMED

Atendimento Único de Saúde (SUS)/cartão nº:

UBS Referência:

Especialidade	Profissional	FREQUÊNCIA

PERFIL

--

Fonte: Gestão compartilhada/Smed (2025).

Figura 2 – Plano Educacional Individualizado (PEI): instrumento de Planejamento e Registro (página 2)

ORIENTAÇÕES PARA OS MOMENTOS DE CRISE / DESREGULAÇÃO DA CRIANÇA

Descrever como deve ser realizado o manejo da criança e quem são os responsáveis dentro da escola.

*

AÇÕES PARA ATENDER AS NECESSIDADES DA CRIANÇA

*

FLEXIBILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

*

AÇÕES DO EDUCADOR COMO FACILITADOR DOS PROCESSOS INCLUSIVOS

*

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA

ORIENTAÇÕES/ INDICAÇÕES PARA O ANO LETIVO DE 2026

ASSINATURAS

Professor(a) do AEE:

Coordenação Pedagógica:

Caxias do Sul, dezembro de 202__.

Fonte: Gestão compartilhada/Smed (2025).

Figura 3 – Plano Educacional Individualizado (PEI): instrumento de Planejamento e Registro (página 3)

ANEXO 1
INFORMAÇÕES DA CRIANÇA

ASPECTOS RELEVANTES DA HISTÓRIA VITAL E ESCOLAR :

Fonte: Gestão compartilhada/SMED (2025).