



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)

RENATA LIMA DURÃES REIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO TRIO GESTOR E EDUCADORAS
COM FOCO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÃO PAULO
2026**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO TRIO GESTOR E EDUCADORAS
COM FOCO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RENATA LIMA DURÃES REIS

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho (Uninove), para obtenção do título de doutora em Educação, sob orientação da professora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli

**SÃO PAULO
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA

Reis, Renata Lima Durães.

Formação continuada do trio gestor e educadoras com foco no atendimento educacional especializado na educação infantil. / Renata Lima Durães Reis. 2026.

203 f.

Tese (Doutorado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2026.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Formação continuada. 4. Gestão escolar. 5. Estudo de caso.

I. Vercelli, Lígia de Carvalho Abões. II. Título

CDU 372



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO TRIO GESTOR E EDUCADORAS
COM FOCO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Professora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli (Uninove)

Membro: Professora Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (PUC/SP)

Membro: Professora Dra. Rosemary Roggero (Uninove)

Membro: Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti (Uninove)

Membro: Professora Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

**SÃO PAULO
2026**

Dedico este trabalho à minha família e a todos que me incentivaram a trilhar os caminhos do conhecimento e da aprendizagem. Dedico também a mim mesma, como uma educadora comprometida, séria e empenhada na promoção da justiça social e na transformação da sociedade sob uma perspectiva solidária, democrática e inclusiva. Além disso, reconheço meu papel como pesquisadora dedicada e consciente do impacto que a educação pode ter na construção de um futuro e uma sociedade mais justa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua Graça e Misericórdia, primeiramente agradeço. Também (com)partilho e reúno palavras de agradecimento (e de amor) às contribuições diretas e indiretas a este estudo. A todos, deixo meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais. Joseliza, guerreira e forte, presença de luz em minha caminhada. E, *in memoriam*, ao meu Pai, José, saudade, pois sua ausência ainda ecoa, e seu amor me faz imensa falta.

Aos meus filhos, Ruan e Bernardo por compartilharem seu tempo e permitirem que eu me dedicasse ao sonho de conquistar o doutorado, parte do meu trabalho na Rede Municipal de São Paulo. Sou imensamente grata pela colaboração nas tarefas, pela paciência nos momentos de solidão e pelas vezes em que enfrentaram o medo de ficarem sozinhos enquanto eu estava na universidade, cursando as disciplinas.

Ao José Manoel de Sousa Reis, meu esposo, pelo amor, pela parceria e pelo incentivo, que me permitiram concretizar este sonho. E ao meu amigo Agnelo Durães, pelo apoio constante, pela cooperação e pela generosidade ao longo dessa trajetória.

À Universidade Nove de Julho, que me acolheu como discente e me concedeu a oportunidade de ser bolsista integral, permitindo o desenvolvimento desta pesquisa, pela qual sou profundamente grata.

À Professora Doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli pelo apoio proficiente, pelas sugestões e pela disponibilidade ao longo deste caminho e, sobretudo pelo estímulo e confiança que me transmitiu, para que esta meta fosse alcançada. Diante disso, expressei meu profundo agradecimento pela generosidade em me acolher como orientanda, por acreditar na minha pesquisa e por me redirecionar e estimular minhas potencialidades sempre que necessário, com carinho e incentivo. Agradeço também pela valiosa contribuição de seus conhecimentos, que foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Às Professoras Doutoras Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches e Rosemary Roggero, pelas contribuições riquíssimas, pela leitura atenta e pelo olhar crítico e generoso à época da qualificação, as quais ampliaram horizontes, fortaleceram a reflexão teórica e enriqueceram significativamente este trabalho.

Às professoras Doutoras Nádia Conceição Lauriti e Elizabete Cristina Costa Renders por aceitarem participar da banca de defesa do meu doutorado. Não tenho dúvidas de que suas contribuições serão de grande relevância para a minha pesquisa.

Agradeço imensamente à professora Olga Espínola pelas conversas, pelo incentivo e pela confiança em minha pessoa. Sua atuação como revisora, sempre séria e comprometida, foi de grande importância nesse percurso e certamente deixará saudades.

À equipe do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Uninove, pelas valiosas contribuições e pelas inúmeras aprendizagens proporcionadas a cada semestre de convivência. A todos os professores e colegas do curso, ao Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp) e ao Seminário de Pesquisa, que tanto enriqueceram minha trajetória acadêmica.

Obra “Inclusão”



Fonte: Leonardo Paiva (2013).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATE	Auxiliares Técnicos de Educação
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação Jovens Adultos
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipais de Educação Infantil
EPAEE	Estudante Público – Alvo da Educação Especial
ESP	Faculdade do Estado de São Paulo
FACAB	Faculdade Casa Branca
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPIEI	Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e a Infância
MD	Mais Diferenças
MEC	Ministério da Educação

PAAI	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PAEEI	Professores Especializados em Educação Especial Infantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Projeto Especial de Ação (PEA)
PME	Plano Municipal da Educação
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGP-Ge	Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacional
RME	Rede Municipal de Ensino
SCIELO	Scientific Electronic Library
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UE	Unidade Educacional
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses que vêm ao encontro do nosso objeto de estudo.....	29
Quadro 2 – Artigos publicados que vem ao encontro do nosso objeto de estudo	30
Quadro 3 – Participantes do estudo	96
Quadro 4 – Categoria 1 – Falta de apoio do CEFAI.....	100
Quadro 5 – Categoria 2 – O papel da família na escola e a construção de uma educação inclusiva	105
Quadro 6 – Categoria 3 – Formação continuada sobre inclusão	109
Quadro 7 – Categoria 4 – Desafios enfrentados pelos gestores e professores	114
Quadro 8 – Categoria 5 – Conhecimento e fazer por parte das participantes sobre o Plano de AEE e o estudo de caso.	116
Quadro 9 – Categoria 6 – Falta de recursos humanos	119
Quadro 10 – Respostas à pergunta 1 – Trajetória formativa	164
Quadro 11 – Respostas à pergunta 2 – Função na escola	164
Quadro 12 – Respostas à pergunta 3 – Se é primeira experiência no cargo	164
Quadro 13 – Respostas à pergunta 4 – Tempo de trabalho com crianças com deficiência. ...	165
Quadro 14 – Respostas à pergunta 5 – Quais os entraves ou possibilidades que encontrou ou encontra com esse público	165
Quadro 15 – Respostas à pergunta 1 – Motivos para ser gestora	165
Quadro 16 – Respostas à pergunta 2 – Motivos que levaram a ser uma gestora de educação infantil.....	166
Quadro 17 – Respostas à pergunta 3 – Depois de assumir a gestão, como a sua concepção mudou?	166
Quadro 18 – Respostas à pergunta 4 – Como é feito o acolhimento do bebê e da criança com deficiência quando estes procuram a instituição	166
Quadro 19 – Respostas à pergunta 5 – Como é encaminhado a inclusão do bebê e da criança com deficiência junto aos professores Ingressantes? Como eles percebem esse trabalho?	167
Quadro 20 – Respostas à pergunta 6 – Como é orientada a inclusão do bebê e da criança com deficiência junto às crianças e os funcionários da unidade?.....	168
Quadro 21 – Respostas à pergunta 7 – O processo de comunicação entre a família e a escola	168
Quadro 22 – Respostas à pergunta 8 – Como é feita a formação continuada dos professores dentro da instituição junto a SME na perspectiva da educação inclusiva	169

Quadro 23 – Respostas à pergunta 9 – Que tipos de recursos faltam para a instituição apoiar a inclusão do bebê ou da criança com deficiência?.....	169
Quadro 24 – Respostas à pergunta 10 – As normativas municipais facilitam ou dificultam o trabalho da gestão escolar para uma educação inclusiva?	170
Quadro 25 – Respostas à pergunta 11 – Quais os maiores desafios para a implementação de uma escola inclusiva para permanência do bebê e da criança com deficiência...	170
Quadro 26 – Respostas à pergunta 12 – A necessidade de que o professor busque formação ou tenha algum curso de educação especial na perspectiva inclusiva para facilitar seu trabalho	171
Quadro 27 – Respostas à pergunta 13 – A equipe gestora possui formação na educação especial? Qual a sua concepção de educação inclusiva?.....	171
Quadro 28 – Respostas à pergunta 14 – O trio gestor tem conhecimento dos instrumentos pedagógicos como plano de atendimento educacional especializado, o estudo de caso, recomendado pela Portaria 8764 de 2016. De que forma a gestão apoia os docentes na elaboração desses instrumentos para garantir o desenvolvimento integral das crianças público-alvo da educação especial?	172
Quadro 29 – Respostas à pergunta 15 – As principais barreiras enfrentadas pelo trio gestor no processo de construção do estudo de caso e do Plano de AEE.....	173
Quadro 30 – Respostas à pergunta 16 – De que maneira os conteúdos abordados na formação continuada impactam o trio gestor na elaboração das práticas inclusivas que se refere ao estudo de caso e o Plano de AEE. A DRE, o SME ou CEFAI proporcionam essas formações para o trio gestor multiplicar na escola.....	174
Quadro 31 – Respostas à pergunta 17 – Do que a equipe gestora sente falta para enfrentar os desafios para garantir o acesso e a permanência na perspectiva da educação inclusiva.....	174
Quadro 32 – Respostas à pergunta 18 – Dentro da unidade escolar, quais são as necessidades que a equipe gestora enfrenta em relação a educação inclusiva para melhor atender os bebês e crianças?	175
Quadro 33 – Respostas à pergunta 19 – Qual a realidade de sua escola dentre recursos tecnológicos, mobiliários, brinquedos para todas as crianças?.....	175
Quadro 34 – Respostas à pergunta 20 – No acolhimento com as famílias, os bebês e as crianças, a equipe gestora sente falta da rede intersetorial e da saúde para dar um apoio às crianças?	176

Quadro 35 – Respostas à pergunta 21 – Como o trio gestor compreende o conceito de Atendimento Educacional Especializado na educação infantil?	176
Quadro 36 – Respostas à pergunta 22 – Quais ações formativas já foram realizadas na escola com foco na inclusão e no atendimento educacional especializado?	176
Quadro 37 – Respostas à pergunta 23 – Quais conhecimentos teóricos ou práticos o gestor sente que precisa potencializar para atuar com mais segurança na perspectiva da educação inclusiva?	177
Quadro 38 – Respostas à pergunta 24 – Na percepção da gestão, como a escuta das crianças com deficiência é considerada no cotidiano escolar? Há espaço para as suas vozes?	177
Quadro 39 – Respostas à pergunta 25 – Como a gestão avalia o apoio institucional da DRE/SME na consolidação do AEE na Educação Infantil? Há um retorno e apoio quando solicitados?	178
Quadro 40 – Respostas à pergunta 26 – Como a formação continuada, pode ser pensada para incluir as famílias, os profissionais, os professores para consolidar uma escola inclusiva?	178
Quadro 41 – Respostas à pergunta 27 – Como a formação continuada, pode ser pensada para incluir as famílias, os profissionais, os professores para consolidar uma escola inclusiva?	179
Quadro 42 – Respostas à pergunta 28 – Quais são os facilitadores da implementação da educação inclusiva?	179
Quadro 43 – Respostas à pergunta 29 – Quais são os dificultadores da implementação da educação inclusiva?	179
Quadro 44 – Respostas à pergunta 30 – O currículo da educação infantil é suficiente para promover o desenvolvimento integral da criança com deficiência?.....	180
Quadro 45 – Respostas à pergunta 31 – Sabe-se que a formação continuada, por si só, não supre todas as necessidades decorrentes da diversidade de crianças presentes em nossa realidade escolar. Diante disso, vocês consideram necessário que os professores ingressantes aprofundem sua formação continuada e permanente para melhor atender crianças com deficiência?	180

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Estudo de Caso.....	71
Figura 2 – Modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado	72
Figura 3 – A pesquisadora no ambiente do CEI	88
Figura 4 – Muro do CEI	89
Figura 5 – Parque externo com mobiliários	90
Figura 6 – Parque externo com área verde	90
Figura 7 – Espaço interno com redes livres.....	90
Figura 8 – Tanque de areia.....	90
Figura 9 – Parque interno.	91
Figura 10 – Parque interno	91
Figura 11 – Banheiro e trocador	91
Figura 12 – Atelier de artes.....	91
Figura 13 – Sala de Referência 1 - do agrupamento MG I.....	91
Figura 14 – Sala de Referência 2 - do agrupamento MG II	91
Figura 15 – Sala de atelier de artes.....	92
Figura 16 – Sala de Referência 3 para agrupamento do berçário II	92
Figura 17 – Refeitório para as crianças	92
Figura 18 – Sala de Formação	92
Figura 19 – Sala de referência MG I– 01	92
Figura 20 – Sala de referência MGII C– 02	92
Figura 21 – Sala – 03 Sala de amamentação.	93
Figura 22 – Sala de referência BI – 04	93
Figura 23 – Sala 5 de referência MG II B	93
Figura 24 – Ateliê de arte	93
Figura 25 – Ateliê de arte	93
Figura 26 – Biblioteca para todos os agrupamentos BI, BII, MGI, MGII e educadores.....	93
Figura 27 – Sala da coordenação	94
Figura 28 – Copa de refeição.....	94
Figura 29 – Pesquisadora durante a formação da Equipe Gestora	124
Figura 30 – Formação continuada com os educadores do período da manhã, voltada à reflexão sobre a construção dos Planos de AEE e do Estudo de Caso.....	124

Figura 31 – Formação continuada com os educadores do período da tarde, voltada à reflexão sobre a construção dos Planos de AEE e do Estudo de Caso.....	125
Figura 32 – Formação continuada com os educadores do período da manhã, momento de escuta e reflexão sobre a construção dos Planos de AEE e do Estudo de Caso.....	125
Figura 33 – Professoras durante a atividade.....	126
Figura 34 – Plano de AEE da professora J5	127
Figura 35 – Plano de AEE reelaborado pela professora J5.....	130
Figura 36 – Plano de AEE elaborado pela professora J4.....	133
Figura 37 – Plano de AEE reelaborado pela professora J4.....	136
Figura 38 – Estudo de Caso em construção.....	140
Figura 39 – Estudo de Caso elaborado pelas professoras.....	141

Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Eu quero dizer
Agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo

(Raul Seixas,)¹

¹ Trecho da música Metamorfose Ambulante, de Raul Seixas, composta em 1973.

REIS, Renata Lima Durães. **Formação continuada do trio gestor e educadoras com foco no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**, 2026. Tese (Doutorado em Educação). 203p. Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais. São Paulo, 2026.

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada do trio gestor e educadoras, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. As questões de pesquisa são: Quais são as necessidades formativas do trio gestor e das educadoras para a construção do estudo de caso e do Plano de AEE? De que forma a formação ofertada ao trio gestor e educadoras contribui para a elaboração do Estudo de Caso e do Plano? O objetivo geral é verificar como a formação continuada do trio gestor e educadoras contribui para elaborar o estudo de caso e o Plano de AEE. São objetivos específicos: verificar quais as necessidades formativas do trio gestor e das educadoras para a construção do estudo de caso e do Plano de AEE; analisar se a formação ofertada ao trio gestor e às educadoras contribui para a elaboração do Estudo de Caso e do Plano de AEE; elaboração de um *e-book* sobre a temática para ser disponibilizado na Secretaria Municipal de Educação (SME). A tese que defendemos é que muitos educadores e educadoras da Educação Infantil enfrentam desafios na elaboração do Plano de AEE e do Estudo de Caso para crianças com deficiência. Embora bem estruturados, os documentos fornecidos pela SME não aprofundam esse aspecto fundamental do trabalho com crianças com deficiência. A metodologia é de cunho qualitativo, e o procedimento de produção de dados contou com uma formação para elaboração do Plano de AEE e do Estudo de caso, e entrevista semiestruturada com o trio gestor e educadoras pós-formação. Os dados são analisados à luz da análise interpretativa de Minayo, da qual emergiram seis categorias temáticas: falta de apoio do CEFAl; papel da família na escola e construção de uma educação inclusiva; formação continuada sobre inclusão; desafios enfrentados pelos gestores e educadores; conhecimento das participantes sobre o Plano de AEE e o estudo de caso; falta de recursos humanos. O universo do estudo é um CEI, na cidade de São Paulo. O referencial teórico pauta-se nas ideias de Mantoan, Odani, entre outros autores da área, além dos documentos federais e municipais sobre a inclusão. Os resultados evidenciam a concepção de educação inclusiva adotada pela equipe gestora como essencial para acolher crianças com deficiência e desenvolver práticas que favoreçam sua aprendizagem, e a importância da formação continuada para fortalecer as ações inclusivas e elaborar os Planos de AEE e Estudos de Caso. Porém, ainda há demandas de formações mais práticas e frequentes, e de integrar essas intencionalidades ao papel da família no processo educativo. Entre os obstáculos identificados no PPP, destacam-se a falta de apoio do CEFAl, a escassez de recursos humanos e a fragilidade das políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Formação Continuada. Gestão escolar. Estudo de caso. Atendimento Educacional Especializado.

REIS, Renata Lima Durães. **Continued training of the trio manager and educators with a focus on Specialized Educational Service in Early Childhood Education**, 2026. Thesis (Doctorate in Education). 203p. Professional Graduate Program Management and Educational Practices. São Paulo, 2026.

Abstract: This research has as its object of study the continuing education of the trio manager and educators, with emphasis on Specialized Educational Service in Early Childhood Education. The research questions are: What are the training needs of the management trio and the educators for the construction of the case study and the SEA Plan? How does the training offered to the management trio and educators contribute to the elaboration of the Case Study and the Plan? The general objective is to verify how the continuing education of the management trio and educators contributes to the elaboration of the case study and the SEA Plan. The specific objectives are: to verify the training needs of the management trio and the educators for the construction of the case study and the SEA Plan; analyze whether the training offered to the management trio and the educators contributes to the elaboration of the Case Study and the SEA Plan; preparation of an e-book on the subject to be made available at the Municipal Department of Education (SME). The initial thesis is: many Early Childhood Education teachers face challenges in the elaboration of the SEA Plan and the Case Study for children with disabilities. Although well structured, the documents provided by the SME do not delve into this fundamental aspect of working with children with disabilities. The methodology is qualitative, and the data production procedure included training for the preparation of the SEA Plan and the Case Study, and a semi-structured interview with the trio manager and post-training educators. The data are analyzed in the light of Minayo's interpretative analysis, from which six thematic categories emerged: lack of support from CEFAP; the role of the family in the school and the construction of an inclusive education; continuing education on inclusion; challenges faced by managers and educators; participants' knowledge of the SEA Plan and the case study; lack of human resources. The universe of the study is a CEI, in the city of São Paulo. The theoretical framework is based on the ideas of Mantoan, Odani, among other authors in the area, in addition to federal and municipal documents on inclusion. The results show the conception of inclusive education adopted by the management team as essential to welcome children with disabilities and develop practices that favor their learning, and the importance of continuing education to strengthen inclusive actions and prepare SEA Plans and Case Studies. However, there are still demands for more practical and frequent training, and to integrate these intentionalities into the role of the family in the educational process. Among the obstacles identified in the PPP, the lack of support from CEFAP, the scarcity of human resources and the fragility of public policies stand out.

Keywords: Inclusive Education. Early Childhood Education. Continuing Education. School management. Case study. Specialized Educational Service.

REIS, Renata Lima Durães. **Formación continua del trío gestor y educadores con enfoque en el Servicio Educativo Especializado en Educación Infantil**, 2026. Tesis (Doctorado en Educación). 203p. Gestión de Programas Profesionales de Posgrado y Prácticas Educativas. São Paulo, 2026.

Resumen: Esta investigación tiene como objeto de estudio la formación continua del trío gestor y educadores, con énfasis en el Servicio Educativo Especializado en la Educación Infantil. Las preguntas de investigación son: ¿Cuáles son las necesidades formativas del trío de gestión y los educadores para la elaboración del estudio de caso y del Plan de SEA? ¿Cómo contribuye la formación ofrecida al trío de gestión y a los educadores a la elaboración del Estudio de Caso y el Plan? El objetivo general es verificar cómo la formación continua del trío de gestión y educadoras contribuye a la elaboración del estudio de caso y del Plan SEA. Los objetivos específicos son: verificar las necesidades formativas del trío de gestión y de los educadores para la elaboración del estudio de caso y del Plan SEA; analizar si la formación ofrecida al trío directivo y a los educadores contribuye a la elaboración del Estudio de Caso y del Plan SEA; preparación de un libro electrónico sobre el tema que estará disponible en el Departamento Municipal de Educación (SME). La tesis inicial es: muchos educadores de Educación Infantil se enfrentan a desafíos en la elaboración del Plan SEA y del Estudio de Caso para niños con discapacidad. Aunque bien estructurados, los documentos proporcionados por la SME no profundizan en este aspecto fundamental del trabajo con niños con discapacidad. La metodología es cualitativa, y el procedimiento de producción de datos incluyó formación para la preparación del Plan SEA y el Estudio de Caso, así como una entrevista semiestructurada con el responsable del trío y los educadores posteriores. Los datos se analizan a la luz del análisis interpretativo de Minayo, del cual surgieron seis categorías temáticas: falta de apoyo por parte de CEFAL; el papel de la familia en la escuela y la construcción de una educación inclusiva; formación continua sobre inclusión; los desafíos que enfrentan los directivos y educadores; el conocimiento de los participantes sobre el Plan SEA y el estudio de caso; falta de recursos humanos. El universo del estudio es un CEI, en la ciudad de São Paulo. El marco teórico se basa en las ideas de Mantoan, Odani, entre otros autores del área, además de documentos federales y municipales sobre inclusión. Los resultados muestran la concepción de la educación inclusiva adoptada por el equipo directivo como esencial para acoger a los niños con discapacidades y desarrollar prácticas que favorezcan su aprendizaje, así como la importancia de la educación continua para fortalecer acciones inclusivas y preparar Planes y Estudios de Caso SEA. Sin embargo, todavía existen demandas de una formación más práctica y frecuente, y de integrar estas intencionalidades en el papel de la familia en el proceso educativo. Entre los obstáculos identificados en el PPP destacan la falta de apoyo de CEFAL, la escasez de recursos humanos y la fragilidad de las políticas públicas.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación Infantil. Educación Continua. Gestión escolar. Estudio de caso. Servicio educativo especializado.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	21
I INTRODUÇÃO	25
2 MARCOS HISTÓRICOS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL	45
2.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.....	45
3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: HISTÓRICO, CONCEITO E PRÁTICA.....	55
3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
3.2 O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITO E ELABORAÇÃO.....	68
3.3 O ESTUDO DE CASO: CONCEITO E ELABORAÇÃO.....	69
4 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA INCLUSIVA E O PAPEL DOS GESTORES	73
4.1 CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	73
4.2 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR À LUZ DO DECRETO MUNICIPAL Nº 54.453/2013 ...	75
4.3 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	78
5 FORMAÇÃO CONTINUADA DO TRIO GESTOR E DAS EDUCADORAS COM FOCO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	85
5.1 METODOLOGIA	85
5.2 ENTRADA NO CAMPO E CONTEXTO DA PESQUISA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA TEREZA EGLÉR MANTOAN	87
5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFA. MARIA TEREZA EGLÉR MANTOAN, UNIVERSO DO ESTUDO	89
5.4 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	96
5.5 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM O TRIO GESTOR E com as PROFESSORAS E SUAS RESPECTIVAS ANÁLISES	97
5.6 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TRIO GESTOR E EDUCADORAS: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO E DO PLANO DE AEE...	121

5.7 ELABORAÇÃO DO PLANO DE AEE E ESTUDO DE CASO COM AS DOCENTES J4 e J5 .	125
5.8 DEVOLUTIVAS DA FORMAÇÃO DO TRIO GESTOR E DAS EDUCADORAS.....	143
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM TRIO GESTOR.	160
APÊNDICE B- RELATO DAS ENTREVISTAS COM O TRIO GESTOR.....	164
APÊNDICE C -TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A EDUCADORA J5 ..	181
APÊNDICE D -TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A EDUCADORA J4 ..	183
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	188
APÊNDICE F – PROPOSTA FORMATIVA.....	189
APÊNDICE G – E-BOOK.....	202
APÊNDICE H – NOVO SÍMBOLO DA ACESSIBILIDADE	203

APRESENTAÇÃO

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor. “Brinquei” tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de “admissão” no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava. (Freire, 2001, p. 40)

Sou Renata, uma mineira escorpiana de 43 anos cujo nome carrega o significado de *renascida*. Essa essência inspiradora me impulsiona a enfrentar cada dia com alegria e determinação. Durante 18 anos, compartilhei minha vida com meu ex-marido Brito, com quem tive dois filhos, Ruan e Bernardo. O apoio e a motivação deles são fundamentais para meu crescimento pessoal. Ensinei-lhes não apenas habilidades práticas, como cozinhar e cuidar de si mesmos, mas também a importância da coragem e da resiliência para conquistar seus objetivos. Infelizmente, trago em meu coração a saudade da minha mãe-avó, que partiu, aos 105 anos, no dia 6 de março de 2024, deixando uma lacuna imensurável. Hoje, encontro felicidade ao lado de José Reis, meu esposo.

Entendo ser importante que o leitor conheça meu lugar de fala e, para tanto, convido vocês a caminharem comigo pelas minhas trajetórias profissional e acadêmica, que são integradas ao meu percurso docente. Nesse sentido, peço licença para fugir ao protocolo da escrita do texto acadêmico e empregar a primeira pessoa do discurso, de modo que o leitor possa se aproximar dos significados e sentidos pessoais de cada passo nessa minha jornada. Após o relato pessoal, retomarei o discurso acadêmico.

Proponho, então, que observem as cenas de onde fluem as justificativas para a realização do presente trabalho, e começo o meu relato com a fala da professora Margarete Rosito (2023), citada pelo Professor Paulo Freire, que dizia em suas aulas: “Eu posso te ensinar e propor diversas possibilidades de caminhos, mas só ande por aquele que te afeta e te faz feliz!”

Logo após concluir a graduação em Pedagogia, em 2010, na Universidade de São Paulo (USP), me matriculei no curso de especialização *lato sensu* em Psicopedagoga Institucional e Clínica na Universidade Castelo Branco (Unicastelo) o que me proporcionou maior entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem.

Ainda em 2010, iniciei a licenciatura em Artes Visuais na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), a fim de ter recurso para potencializar as experiências de bebês, crianças

e jovens para quem eu poderia ministrar aulas. Após a conclusão, em 2013, comecei a lecionar como professora eventual na Rede Estadual de São Paulo para os 3º anos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), experiência que me ajudou para a atuação posterior, pois me permitiu a compreensão de formas diferenciadas de ensinar para públicos específicos.

Em paralelo a essa graduação, cursei especialização *lato sensu* em Gestão Escolar na faculdade Casa Branca (FACAB) e, após o término, na mesma faculdade, cursei especialização em Direito Educacional, buscando a compreensão da atuação na gestão escolar e com o pensamento de que o professor tem que ser pesquisador.

Em 2014, como professora de Educação Infantil, desenvolvi um projeto integrado em parceria com as famílias das crianças, em um Centro de Educação Infantil (CEI), com enfoque em alimentação saudável, meio ambiente e horta, que foi muito relevante para toda a comunidade educativa. Com o sucesso do projeto, a equipe gestora convidou a supervisão da Unidade Escolar (UE) para uma visita a uma feira livre, o que requereu o apoio de muitos, pois levamos os bebês e as crianças ao local, acompanhadas pelas professoras e pelos profissionais da unidade escolar, em um dia muito significativo.

Posteriormente, a Secretaria Municipal de Educação (SME), juntamente com a Diretoria Regional de Educação (DRE), promoveram um congresso e convidaram a UE para participar. Nesse momento, a equipe gestora me fez o convite para apresentar o projeto para mais de 400 pessoas, o que despertou em mim, mais ainda, o desejo de continuar na vida acadêmica.

Em 2016, fiz minha inscrição para um curso de especialização *lato sensu* em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Foi um curso muito promissor, pois, na Rede Estadual, na modalidade EJA, havia dois estudantes, um com deficiência física/cadeirante e outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inquieta com os desafios do cotidiano escolar, continuei estudando, cursei pós-graduação *lato sensu* em Cultura Afro, Gestão no Cotidiano Escolar, ambos na FACAB, e Tutoria em Educação à Distância e Novas Tecnologias Educacionais pela Faculdade do Estado de São Paulo (ESP).

Como professora na EJA e na Educação Infantil, inquieta e apaixonada pela Educação Especial, comecei a trabalhar na Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Mateus como Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI). Meu foco era eliminar barreiras para garantir o aprendizado de bebês, crianças, jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial. Passei a estudar ainda mais, porque, no meu polo, havia 90 unidades de CEI e EMEI e 150 unidades de CEI parceiras e conveniadas.

No meu fazer como formadora na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Educação Infantil, orientava a equipe gestora, articulava os processos

da rede de proteção intersetorial e da equipe multidisciplinar, na perspectiva da educação inclusiva, como um compromisso de todos. Com isso, enfrentei diversos desafios e, assim, senti necessidade de cursar bacharelado em Direito e pós-graduação em Direito Educacional, pois, quando atuava na DRE nos setores Diretoria Pedagógica/Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (DIPED/CEFAI), os documentos da SME não esclareciam adequadamente os recursos disponíveis para as crianças com deficiência, o que resultava em muitos processos contra as escolas. Como essas escolas faziam parte do meu polo, era minha responsabilidade acompanhar todas as demandas, inclusive responder aos processos em conjunto com a advogada.

No ano de 2019, participei da formação continuada com enfoque na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no curso de Pedagogia, para estagiários que auxiliavam os professores regentes nas turmas que tinham bebês, crianças, jovens e adultos público-alvo da Educação Especial. Nesse período, formamos mais de 370 estagiários em turmas matutinas e vespertinas.

Na DRE/SM, acompanhava e organizava formações junto ao Projeto Brincar, vinculado à Mais Diferenças (MD), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que tem projetos em parcerias com os setores públicos e privados e se empenha em promover uma educação e cultura inclusivas para assegurar os direitos humanos, especialmente das pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades e Superdotação.

Esse projeto tinha a proposta formativa de Educação e Cultura Inclusiva integradas ao brincar inclusivo a partir de teorias, estratégias, recursos e materiais com foco na realidade e nas necessidades dos professores, no *chão da escola*, para contribuir com ensino e aprendizagem dos bebês e crianças público-alvo da Educação Especial.

Paralelamente, no período noturno, fui formadora do curso de Altas Habilidades/Superdotação para os professores do território da DRE de São Mateus, com turma de 50 professores. Neste, considerava a escuta efetiva e as reais necessidades para identificar crianças, jovens e adultos com indicadores de altas habilidades e superdotação.

Minha atribuição nas escolas era orientar a equipe gestora, os professores e outros profissionais da Educação frente às necessidades relacionadas ao público-alvo da Educação Especial. Além disso, também propunha estratégias pedagógicas, recursos e materiais, em parceria com a rede Intersectorial, para a formação em Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e Projeto Especial de Ação (PEA), com a finalidade de consolidar juntos uma escola inclusiva com ideia norteadora de garantir o direito à educação, considerando as características

dos estudantes, com uma proposta de pedagogia centrada na criança e que respeite suas limitações e potencialidades.

Diante dessa experiência, surgiu a necessidade de cursar o Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Formação de Gestores Educacionais, na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) com a temática “A Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o acesso e permanência de crianças com deficiência na Educação Infantil. O objetivo da pesquisa foi investigar o fazer da equipe gestora na perspectiva da Educação Especial. A referida dissertação foi escolhida pelo PNLD para publicação em livro a ser disseminado na rede, o que me deixou extremamente feliz, pois trata-se de um trabalho reflexivo, construído em conjunto com o trio gestor, refletindo sobre a verdadeira educação inclusiva e seus desafios.

Devolver essa reflexão sistematizada em forma de livro, para que a rede possa consultá-la, é de grande relevância para a consolidação de práticas pedagógicas que fortaleçam a inclusão. Essa produção busca assegurar que a educação inclusiva atenda, de fato, aos direitos de bebês, crianças, jovens e adultos, respeitando suas necessidades e especificidades, de modo que todos possam frequentar o ensino regular com significado, equidade e direito à aprendizagem.

Em 2024, ingressei no Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), na Universidade Nove de Julho (Uninove), compondo a Laboratório Integrado de Pesquisa em Infância e Educação Infantil (Lipiei), com intenção de aprofundar e desenvolver a pesquisa de doutorado com a temática “Educação Inclusiva: formação permanente de gestores da Educação Infantil”, a fim de somar na questão da formação e da orientação para os trios gestores, articulando teoria e prática.

O que me fez aprofundar e dar continuidade à temática da pesquisa foi que, mesmo considerando a promulgação da Portaria nº 8764 de 23/12/2016, que regulamentou o Decreto nº 57.379 de 13/10/16, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino da Política Paulista de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verifiquei grande dificuldade para a sua real implantação.

I INTRODUÇÃO

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Brasil, 1994, p. 1).

O número de crianças com deficiência tem aumentando no contexto brasileiro, nos últimos anos. Os dados do Censo Escolar do ano de 2023 apontam um crescimento significativo das matrículas na educação especial, apresentam avanços na inclusão educacional, mas também impõem desafios que exigem atenção contínua.

Os dados do público-alvo da Educação Especial, conforme apontado pelo Censo Escolar são: 952.904 alunos com deficiência intelectual; 636.202 com Transtorno do Espectro Autista; 163.790 estudantes com deficiência física; 86.867 com baixa visão; 41.491 com deficiência auditiva; 38.019 com altas habilidades ou superdotação; 20.008 com surdez; 7.321 com cegueira; 693 com surdo-cegueira; e 88.885 alunos com múltiplas deficiências. O levantamento também aponta um crescimento na inclusão desses estudantes em classes comuns, passando de 94,2% em 2022 para 95% em 2023.

Esses números refletem a ampliação do acesso à educação especial e destacam a relevância do Censo Escolar como ferramenta fundamental para o planejamento e o aprimoramento de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes. O Censo Escolar, ao fornecer dados detalhados sobre essa realidade, torna-se um instrumento essencial para monitorar e aprimorar a efetividade das políticas educacionais, garantindo que a inclusão não seja apenas um número, mas uma prática transformadora nas escolas e na sociedade em geral.

O aumento da presença de estudantes com deficiência, principalmente em classes comuns, reforça a necessidade de investimentos em formação para toda comunidade educativa, infraestrutura acessível e práticas pedagógicas que garantam um ensino de qualidade para todos. Além disso, a diversidade de necessidades entre os alunos matriculados demanda políticas

públicas eficazes que promovam não apenas a inclusão quantitativa, mas também a construção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

De acordo com Estatísticas Brasil (2024), considerando um conjunto de dados quantitativos sobre diversos aspectos do país no ano de 2024, atualmente, há 1.114.230 alunos distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que 53,7% desse total possuem algum tipo de deficiência. Esses números destacam a importância de políticas educacionais inclusivas para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar.

Diante desse cenário, a temática desta pesquisa está voltada para a formação continuada do trio gestor com foco no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, pois, mesmo considerando a promulgação da Portaria nº 8764, de 23 de dezembro de 2016, que regulamentou o Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016, quando se instituiu o Sistema Municipal de Ensino da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é possível observar grande dificuldade para a sua real implantação (São Paulo, 2016a; 2016b). Tal Portaria tem como propósito estabelecer o Sistema Municipal de Ensino da Política Paulistana de Educação Especial com um foco na Educação Inclusiva e enfrentou desafios consideráveis durante seu processo de implementação, tais como a falta de adesão e a compreensão em relação à própria política municipal, como apontado por Santos e Pereira (2022).

Dessa forma, a presente pesquisa buscará dados que possibilitem compreender as condições necessárias para garantir o acesso, o acolhimento e a permanência de bebês e crianças com deficiência nas unidades de Educação Infantil. Isso incluirá a identificação dos recursos necessários, bem como as possibilidades e os desafios envolvidos no atendimento aos seus processos educativos. Para tanto, será adotada a perspectiva da equipe gestora, considerando que ouvir aqueles que estão diretamente envolvidos na gestão do processo educativo é essencial para entender como se estrutura uma escola inclusiva.

Torna-se relevante, então, refletir sobre a importância do papel de uma equipe gestora de uma unidade escolar e seu papel central na construção de um ambiente educacional. A gestão escolar não se limita a ações administrativas; ela é, sobretudo, uma prática de articulação humana e social que busca unir diferentes atores em torno de objetivos coletivos em um viés democrático, comprometido e inclusivo.

Para promover uma dinâmica democrática, é essencial que a equipe gestora esteja presente de maneira ativa, cultivando uma postura de escuta, diálogo e empatia. A escola pública, por sua própria essência e legislação, deve ser um espaço que acolha a todos,

respeitando as diversidades culturais, sociais e individuais. Nesse contexto, a gestão precisa ser capaz de articular esforços para garantir o direito à educação de qualidade, com práticas pedagógicas que incluam e valorizem cada indivíduo.

A prática de delegar poderes e estimular a autonomia é indispensável em um trabalho coletivo e colaborativo. Ao confiar responsabilidades aos diferentes membros da comunidade escolar sejam educadores, funcionários, famílias e crianças, a equipe gestora fomenta um senso de pertencimento e corresponsabilidade. Valorizar as contribuições individuais, reconhecer as produções e conquistas de cada um fortalece os vínculos e motiva a participação ativa de todos.

Ressalta-se que o compromisso com um ensino de qualidade não se limita à transmissão de conhecimentos e, sim, conhecer o seu público e considerar suas dificuldades de aprendizagem. Para consolidar um aprendizado significativo na escola, é necessário que a gestão proponha práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, que respeitem as diferenças e garantam oportunidades para todos. Além disso, é preciso compreender que a escola é um espaço de convivência, onde as relações interpessoais devem ser construídas com base no respeito, na justiça e na solidariedade.

A gestão democrática requer, ainda, a capacidade de mobilizar e inspirar a comunidade escolar, promovendo uma cultura de diálogo e de resolução de conflitos. Essa prática fortalece o coletivo, empodera os indivíduos e constrói uma escola verdadeiramente participativa e transformadora, onde cada ator social sente-se parte fundamental do processo das concepções de aprendizado. Assim, ao adotar uma postura democrática e motivadora, a equipe gestora não apenas administra uma escola mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar de forma ética e solidária na sociedade. Esse é o verdadeiro propósito de uma gestão comprometida com a educação pública de qualidade.

Entende-se que a gestão escolar ocupa um papel central nessa discussão, pois, como destaca Libâneo (2008), as barreiras para incluir a criança na escola podem estar relacionadas à forma como a instituição é organizada – seja em sua estrutura física, no currículo ou nas práticas de ensino e aprendizagem. De forma semelhante, Sassaki (2003) nos faz refletir e chama atenção para essas barreiras, enfatizando que elas vão além do físico e podem se manifestar em atitudes, políticas e métodos que dificultam a verdadeira inclusão. A autora destaca que, em uma educação verdadeiramente inclusiva, a escola não pode excluir nenhum aluno. Para isso, a gestão escolar deve adotar estratégias que promovam a inclusão de forma concreta, garantindo que as seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, física, urbanística e programática) sejam trabalhadas para acessibilizar a realidade escolar e atender às necessidades de todos os alunos.

Esse compromisso deve estar refletido nos princípios e procedimentos dos sistemas de ensino, por meio da eliminação de barreiras e da oferta de recursos adequados. Isso inclui materiais acessíveis, mobiliário adaptado, atividades e brincadeiras inclusivas, assegurando que cada criança possa aprender e se desenvolver a partir de suas habilidades e múltiplas inteligências.

Nessa perspectiva, a inclusão deve ser compreendida como uma oportunidade de transformação na educação. Trata-se de construir um projeto educacional que, embora valorize os conteúdos acadêmicos e o conhecimento sistematizado, vá além da simples instrução das crianças. Esse projeto precisa ser pautado no exercício cotidiano da cooperação, e do reconhecimento das diferenças, valorizando-as como elementos fundamentais para o aprendizado coletivo e o desenvolvimento humano numa sociedade (Mantoan, 2003).

A estruturação de uma escola inclusiva requer apoio constante da Secretaria Municipal de Educação (SME) e de seus órgãos administrativos às Unidades Educacionais, ou seja, à equipe gestora, aos professores e a toda a comunidade educativa, pois inclusão é considerar a escola como a instituição escolar das diferenças ao invés de uma escola dos diferentes. Ou seja, deve ser uma escola que considere a equidade, as especificidades e as singularidades dos bebês e das crianças para o desenvolvimento de seu melhor potencial humano (Mantoan, 2017).

Para iniciar esta pesquisa, foi feito um levantamento de estudos precedentes que viessem ao encontro do objeto deste estudo. Para tal, realizou-se uma busca de artigos produzidos nos últimos 5 anos (2020-2025), por serem os mais atuais, somente na área da Educação, com a intenção de identificar abordagens que se aproximassem, diferenciasssem-se ou avançassem na discussão do tema em questão.

O levantamento dos estudos foi realizado na *Scientific Electronic Library* (SciELO) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os seguintes trios de descritores: Educação Infantil, Educação Inclusiva, Formação Continuada; Educação Infantil, Educação Inclusiva; Gestão Escolar. Nesse levantamento, foram encontradas 10 pesquisas, sendo 7 dissertações, 2 teses e 1 artigo, conforme Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Dissertações e teses que vêm ao encontro do nosso objeto de estudo

	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	TEXTO	UNIVERSIDADE
1	AMORIM, Gabriely Cabestré	Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o atendimento educacional especializado na Educação Infantil	2020	Tese	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
2	ALMEIDA, Carla Moura Morais	Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos entre gestão educacional e pedagogia Inaciana	2021	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
3	REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: políticas e práticas da gestão educacional municipal	2021	Tese	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
4	SANTOS, Cristiane Sousa	A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: um estudo no município de Feira de Santana – BA	2021	Dissertação	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
5	SOUTO, Márcia Jerônimo de	Cultura escolar e inclusão na Educação Infantil: um estudo em uma escola de aplicação	2021	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
6	RODRIGUES, Leiliane Soares	As ações de formação continuada de professores da Educação Infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia, de 2008 a 2020	2022	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
7	ALMEIDA, Tarcísio Mendel	Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva	2022	Dissertação	Universidade Federal Fluminense (UFF)
8	SOUZA, Pedro Vinicius Barreto	Efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar.	2023	Dissertação	Universidade Estadual de Goiás (UEG)
9	REIS, Renata Lima Durães	A gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o acesso e a permanência de crianças com deficiência na Educação Infantil	2023	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Quadro 2 – Artigos publicados que vem ao encontro do nosso objeto de estudo

	Autor	Título	Texto	Ano	Base
1	VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa, VITALIANO, Celia Regina.	O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.	Artigo	2019	Revista Dialogia
2	BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiiu	A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva infantil	Artigo	2023	Caderno CEDES
3	OLIVEIRA, Maria Clara Calderón Almeida de; RODRIGUES, Décio Nascimento; PESSIN, Guimarães. Gisele	Práticas inclusivas na Formação de Pedagogas(os): diálogos emancipatórios	Artigo	2025	Revista Brasileira de Educação Especial
4	SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; MELO, Douglas Christian Ferrari de	Como assim, “deficiente”? Reflexões sobre Deficiência e Capitalismo no Brasil	Artigo	2025	Scielo Preprints
5	SALES, Antonia Maria Lima de Vasconcelos; RÊGO, Lílian Andrade do	Formação Continuada e Construção da Identidade Docente no Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Perspectivas	Artigo	2025	Revista Foco

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Amorim (2020), na sua dissertação intitulada “Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o atendimento educacional especializado na Educação Infantil”, aponta que o atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço oferecido pela educação especial que segue as diretrizes básicas da legislação e se adapta às realidades dos municípios. A proposta é centrada na inclusão educacional, destacando a importância da articulação e das ações colaborativas entre professores das classes comuns, professores especialistas e a gestão escolar. O enfoque é pensar o atendimento através de uma gestão integral e participativa, com foco na Educação Infantil e na estrutura organizacional do município. A pesquisa, de natureza descritiva do tipo estudo de caso, foi realizada em um município do interior paulista, envolvendo 71 profissionais. Os dados foram coletados por meio

de entrevistas semiestruturadas, com os relatos verbais gravados e transcritos para análise de conteúdo, utilizando a técnica do discurso do sujeito coletivo.

Os resultados da pesquisa revelaram dificuldades no atendimento do AEE relacionados à estrutura organizacional. Foi verificada a importância do papel do gestor escolar em promover a flexibilidade na atuação dos profissionais e buscar soluções para problemas específicos, utilizando sua autonomia para praticar uma gestão participativa de acordo com as demandas do território. A pesquisa apresentou modelos que podem ser adaptados conforme as polaridades do contexto, orientando sobre como conduzir e promover uma colaboração dialógica de toda a comunidade educativa. De acordo com o desenvolvimento da investigação, a tese de Amorim traz grande relevância e importância de uma gestão escolar colaborativa que promova a inclusão educacional através de práticas flexíveis e colaborativas, garantindo um atendimento educacional especializado que contemple as necessidades e condições de acesso e permanência para o público-alvo da educação especial.

Almeida (2021), em sua dissertação intitulada “Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos entre gestão educacional e pedagogia Inaciana”, tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental em um dos colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE), à luz da pedagogia inaciana. O estudo discute as propostas implementadas a partir da perspectiva da gestão educacional, reconhecendo que esta área é fundamental para subsidiar práticas organizadas com a finalidade de incluir todos as crianças. Para alcançar esse objetivo, foi utilizada uma abordagem qualitativa com o método de estudo de caso múltiplo, envolvendo três instituições pertencentes à RJE. Na coleta de dados, foram empregadas a análise documental, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Os documentos fornecidos pelos colégios foram analisados para identificar as práticas pedagógicas inclusivas já implementadas. Foram entrevistados 14 gestores, incluindo a direção acadêmica, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e coordenadores de núcleos de inclusão e atendimento educacional especializado. Além disso, 14 professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental participaram das rodas de conversa, contribuindo com suas avaliações sobre as práticas pedagógicas inclusivas em seus colégios. A análise dos documentos e das narrativas revelou que as práticas pedagógicas inclusivas nos colégios estão fundamentadas nas políticas nacionais e na pedagogia inaciana, que é o arcabouço teórico que sustenta as práticas dessas instituições.

Os achados da pesquisa indicam um diálogo entre as práticas pedagógicas inclusivas e a pedagogia inaciana, demonstrando que, para que esse diálogo seja cada vez mais efetivo, é necessário construir uma nova cultura escolar inclusiva. Isso envolve a busca por novas formas de interação com os alunos e uma gestão educacional que apoie a organização de práticas

pedagógicas inclusivas e políticas institucionais para o acolhimento desses alunos. Além disso, é essencial que os professores recebam suporte para implementar novas práticas pedagógicas e participem de formação profissional contínua. A autora destaca como proposta de intervenção a criação de grupos de trabalho tanto nas instituições quanto na rede de colégios para discutir e organizar diretrizes que orientem o trabalho pedagógico inclusivo. A pesquisa considerou as trocas de experiências exitosas entre os colégios é destacada como uma estratégia importante para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas, tornando a pedagogia inacciana e a gestão educacional mais efetivas e inclusivas.

Rezende (2021), em sua tese intitulada “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: políticas e práticas da gestão educacional municipal”, abordou a construção de uma Deliberação sobre o Sistema Educacional Inclusivo e a ressignificação das práticas necessárias para implementá-lo. A tese desenvolvida parte da premissa de que a execução de uma política específica para a educação especial e inclusiva, juntamente com a formação colaborativa de gestores educacionais, segundo a abordagem CCS e o ciclo de políticas, pode levar à construção de um sistema educacional inclusivo. O objetivo principal foi analisar o processo de elaboração da Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) sobre o Sistema Educacional Inclusivo em um município de pequeno porte no interior do oeste paulista. A pesquisa investigou como essa política pública contribui para a construção de um sistema educacional inclusivo por meio da formação colaborativa dos gestores. O estudo se baseou nas abordagens teórico-metodológicas do Ciclo de Políticas, conforme Ball (1994), e da abordagem Construtivista, Contextualizada e significativa, desenvolvida por Schlünzen (2000, 2015).

A autora adverte que todo esse processo incluiu o estudo e a compreensão das políticas públicas educacionais sobre educação especial e inclusiva, que representam influências globais; o mapeamento e a reflexão sobre a realidade educacional do município investigado e as ações referentes à inclusão escolar; a produção e divulgação do texto deliberativo entre os participantes; a execução das ações para atender ao texto produzido; a análise por órgãos competentes; a ressignificação das práticas dos participantes como estratégias políticas para atender às demandas emergentes; o acompanhamento da pesquisadora através de processos colaborativos digitais; e a promoção de autonomia e independência para enfrentar as necessidades e os desafios encontrados. Os participantes estiveram imersos em um processo colaborativo de formação, buscando aprimorar suas estratégias políticas e resinificar suas práticas continuamente. Tais ações favoreceram o desenvolvimento dos participantes, surgiu o hábito de refletir e buscar conhecimento sobre os desafios da inclusão escolar, trabalhando com

suas possibilidades para criar um ambiente de aprendizagem significativa e inclusiva para os alunos da educação especial.

Santos (2021), na sua dissertação intitulada “A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: um estudo no município de Feira de Santana – BA”, nos convida a refletir sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, tanto em âmbito nacional quanto internacional. A autora destaca que, nos últimos anos, houve um aumento significativo nas matrículas de crianças de 0 a 5 anos, público-alvo da educação especial, em escolas regulares. Esse crescimento ressalta o papel crucial da equipe gestora no processo de inclusão, abrangendo tanto aspectos administrativos quanto pedagógicos. Reconhecendo a importância da atuação da equipe gestora nas escolas de Educação Infantil, a presente pesquisa buscou compreender o papel dessa equipe no processo de inclusão de crianças com deficiência, focando no contexto de um centro municipal de Educação Infantil em Feira de Santana, BA. A abordagem metodológica foi qualitativa, utilizando estudo de caso, questionários e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados.

A partir dos dados coletados, foram estabelecidas categorias sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil e sobre o papel e as ações desenvolvidas pela gestão escolar para promover essa inclusão. A pesquisa indicou a necessidade de investir na oferta de formação continuada e no exercício dos profissionais, na ampliação da acessibilidade e na garantia de materiais adequados, visando combater as barreiras para que a inclusão ocorra de fato. A autora concluiu que a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil apresenta muitos desafios, especialmente para a equipe gestora. Para promover uma escola inclusiva, é fundamental ter um olhar atento à formação continuada de todos os profissionais da unidade, além de estabelecer uma parceria sólida com as famílias, garantindo acesso e permanência das crianças. Afirmar que a colaboração das redes intersetoriais também é essencial para contribuir para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem das crianças são público-alvo da educação especial.

Souto (2021), em sua dissertação intitulada “Cultura escolar e inclusão na Educação Infantil: um estudo em uma escola de aplicação”, investiga a cultura escolar, destacando como ela é expressa no cotidiano pedagógico e como reflete os saberes explícitos e implícitos dos membros da comunidade escolar. A pesquisa foca nas concepções de docentes e gestores sobre as práticas inclusivas no Núcleo de Educação Infantil (NEI), uma unidade escolar vinculada ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O estudo, de caráter descritivo, exploratório e qualitativo, utiliza a história oral temática. Participaram oito professores e um representante da gestão, que foram entrevistados por videoconferência.

A análise de conteúdo das entrevistas identificou cinco categorias principais, todas voltadas para a promoção de uma escola inclusiva. A pesquisa revelou que a pandemia trouxe diversos desafios para a Educação Infantil, destacando para as professoras a necessidade de um olhar mais atento para identificar as necessidades educativas especiais, intensificadas pelo contexto da Covid-19. As concepções dos docentes e gestores sobre a cultura escolar inclusiva são baseadas em normativas institucionais e referenciais educacionais. Em conclusão, a escola se mostra comprometida com a inclusão de maneira transversal, evidenciada através de políticas curriculares e práticas pedagógicas. A pesquisa de Souto destaca também a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que são fundamentais para uma cultura escolar que acolha e atenda às necessidades de todos os alunos, especialmente em tempos de crise.

Rodrigues (2022), na sua dissertação intitulada “As ações de formação continuada de professores da Educação Infantil, na perspectiva da inclusão, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, de 2008 a 2020”, destaca a importância do atendimento às crianças pequenas, público-alvo da educação especial, acolhendo suas diferenças e potencialidades dentro das instituições comuns de ensino. A autora também aborda a necessidade da formação continuada, especialmente no contexto da Rede Municipal de Educação (RME) de Uberlândia, no período de 2008 a 2020, com foco na educação inclusiva. O estudo, de abordagem qualitativa e exploratória, é realizado por meio de pesquisa biográfica. Este trabalho é relevante para refletir sobre a importância da formação continuada oferecida aos profissionais como uma medida significativa para promover a educação inclusiva na Educação Infantil.

A pesquisa revelou, através do levantamento de legislações educacionais e documentos internos, que, embora houvesse propostas de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil da rede municipal, apenas uma proposta foi destacada entre os anos de 2008 e 2020. Essa situação indica dificuldades na articulação das atividades formativas entre professoras das classes comuns e aquelas do atendimento educacional especializado, essencial para promover a inclusão de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil. Rodrigues (2022) ressalta a necessidade urgente de construir políticas públicas e realizar novas pesquisas para alcançar e atender adequadamente o público-alvo da educação especial, contribuindo para toda a sociedade. Em busca de responder inquietações da referida dissertação, a pesquisadora argumenta que a consolidação de escolas e ambientes verdadeiramente inclusivos, que promovam o acesso, a permanência e uma aprendizagem significativa para todos, é essencial. Isso não apenas beneficiaria as crianças com deficiência, mas também ajudaria a criar uma sociedade mais justa e equitativa.

Almeida (2022), em sua dissertação intitulada “Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva”, apresenta reflexões sobre a gestão escolar a partir de uma perspectiva não medicalizante e seus impactos no cotidiano das escolas. As discussões basearam-se em estudos sobre gestão escolar e interdisciplinaridade, com revisão da literatura na plataforma *Google Acadêmico*, além de rodas de conversa e entrevistas realizadas com gestores escolares, tanto presencialmente quanto virtualmente. A pesquisa adotou a abordagem do "aprendiz de cartógrafo", fomentando espaços de diálogo no cotidiano escolar. O objetivo foi promover a comunicação entre gestores e suas equipes, discutindo a importância do acolhimento na educação inclusiva e explorando possibilidades de intervenção no cotidiano escolar, além de evitar o encaminhamento de problemas de aprendizagem exclusivamente para profissionais de saúde em busca de diagnósticos.

A pesquisa procurou compreender como o protagonismo dos gestores escolares pode desafiar a lógica dominante da medicalização da aprendizagem e evitar rótulos estigmatizantes para estudantes com deficiência e outras vulnerabilidades. Como metodologia utilizou rodas de conversa virtuais e entrevistas, adotando uma abordagem cartográfica para intervir na realidade, compreender as tensões e subjetividades presentes, e entender os possíveis papéis da gestão escolar. Os participantes da pesquisa foram gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua-RJ. Os resultados indicam a necessidade de uma educação que valorize a pluralidade da vida e clame por gestores comprometidos com a ressignificação das escolas. O objetivo principal deve ser a atenção e o cuidado com a subjetividade de cada indivíduo no ambiente escolar, promovendo acolhimento e aprendizagem por meio de uma gestão escolar inclusiva e equitativa.

Souza (2023), em sua dissertação intitulada “Efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar”, explora como a gestão escolar pode efetivar a educação inclusiva para estudantes com deficiência. Essa pesquisa tem como objetivo principal investigar o papel da gestão escolar na implementação de práticas educativas inclusivas. Além disso, procurou: Identificar o papel da gestão escolar na construção e consolidação de uma educação inclusiva; Avaliar o plano de gestão escolar voltado para a inclusão de estudantes com deficiência; Conhecer as ações, procedimentos, materiais pedagógicos e perspectivas sobre a educação inclusiva na unidade escolar; Analisar como os gestores escolares viabilizam o processo de inclusão para estudantes com deficiência. A metodologia utilizada inclui observação qualitativa, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa descritiva e entrevistas semiestruturadas com o grupo gestor do Colégio Municipal Boas Novas, na cidade de Israelândia-GO. As entrevistas envolveram diretores, vice-

diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O estudo mostrou a importância de uma gestão escolar que promova a inclusão, envolvendo todas as pessoas, independentemente de suas especificidades. Souza reflete sobre as concepções de gestão escolar, gestão democrática e educação inclusiva, enfatizando o papel crucial dos gestores na implementação de práticas educativas que desenvolvam uma escola inclusiva. A autora conclui que uma gestão escolar inclusiva é essencial para consolidar práticas inclusivas e promover a participação plena de todos os estudantes no ambiente educacional.

A pesquisa de Reis (2023), denominada “A gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o acesso e a permanência de crianças com deficiência na Educação Infantil”, apresenta uma reflexão sobre a elaboração e a implementação de ações de intervenção que visam organizar e aprimorar as práticas de gestão educacional, com o foco em desenvolver uma proposta de intervenção para a formação de gestores educacionais no contexto da educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa busca responder duas questões fundamentais: quais são as condições e recursos necessários para que a equipe gestora assegure o acesso e a permanência de bebês e crianças com deficiência em instituições de Educação Infantil? Essas condições realmente garantem o acesso e a permanência dessas crianças? Por esta razão, o objetivo geral da autora é elaborar uma proposta de intervenção para a formação de gestores educacionais baseada na identificação dos desafios e necessidades da equipe gestora em relação à educação especial na perspectiva inclusiva, visando garantir o acesso e a permanência de bebês e crianças com deficiência em instituições de Educação Infantil.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, desenvolvida nas unidades educacionais de Educação Infantil do município de São Paulo, por meio do instrumento entrevista. Por fim, os resultados revelaram que a equipe gestora desempenha um papel central na promoção de ambientes escolares inclusivos, na implementação de políticas inclusivas e no apoio às práticas pedagógicas adaptadas. Para isso, é fundamental que os gestores recebam formação adequada para compreender as complexidades da inclusão e desenvolver as habilidades necessárias para liderar escolas inclusivas de maneira eficaz. A autora também destaca a importância da formação contínua de gestores e professores, contribuindo para uma educação mais equitativa e de qualidade. Esse estudo beneficia não apenas as crianças com deficiência, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de participar plenamente da educação e da vida social.

Vioto e Vitaliano (2019) trazem uma reflexão sobre o papel da gestão pedagógica diante do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), que se revela como um eixo central para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A pesquisa bibliográfica evidencia que, mais do que cumprir a legislação vigente, a gestão precisa assumir uma postura de transformação organizacional, eliminando barreiras e promovendo práticas que favoreçam o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes. A educação inclusiva, entendida como princípio que valoriza a diversidade e combate qualquer forma de exclusão, exige do gestor pedagógico não apenas articulação administrativa, mas também o compromisso com a formação continuada de professores, a mobilização da comunidade escolar e a criação de um ambiente de reflexão e diálogo. Assim, o gestor atua como mediador e impulsionador de mudanças, organizando espaços de participação coletiva e estimulando pedagogias que respondam às diferentes formas de aprender. Os resultados da análise destacam que, embora as políticas públicas tenham avançado, ainda há barreiras estruturais, como falta de recursos, precarização do trabalho docente e ausência de tempo para planejamentos colaborativos. Nesse cenário, a gestão pedagógica deve ser compreendida como um processo participativo e coletivo, capaz de articular práticas democráticas e inclusivas, assegurando que a escola cumpra seu papel social de promover equidade, respeito às diferenças e direito à educação de qualidade para todos.

Brostolin e Souza (2023), no artigo “A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva infantil”, analisam a concepção de inclusão dos docentes de Educação Infantil e suas implicações para o trabalho pedagógico. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com oito professores por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que os professores não compreendem a inclusão como um processo ancorado em ações coletivamente construídas, envolvendo condições de trabalho, infraestrutura escolar e formação contínua para apoiar suas práticas pedagógicas. A autora destaca a necessidade de ampliar o debate e implementar ações afirmativas na perspectiva inclusiva, abrangendo toda a comunidade educativa. É essencial que se promovam discussões mais profundas e práticas colaborativas que assegurem uma verdadeira inclusão, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, mas enriquecendo o ambiente escolar como um todo.

Oliveira, Rodrigues e Pessin (2025), no artigo “Práticas inclusivas na formação de pedagogas (os): diálogos emancipatórios”, apresentam uma investigação voltada para compreender o conhecimento de licenciandas(os) em Pedagogia de uma instituição pública do norte do Rio de Janeiro, acerca de práticas inclusivas fundamentadas no Desenho Universal. Com base na pesquisa-ação de natureza qualitativa e em uma abordagem dialógica freiriana, o

estudo estruturou-se em dois grupos focais e três encontros formativos nos quais as temáticas foram construídas de forma participativa. Os resultados apontaram que, embora as(os) estudantes tivessem um conhecimento inicial restrito sobre o Desenho Universal, demonstraram reflexões críticas consistentes sobre a participação de todas as pessoas na sociedade, questionando experiências de exclusão vividas e observadas. Nessa perspectiva, a pesquisa evidenciou o potencial formativo de metodologias que valorizam o diálogo, a escuta e o protagonismo, promovendo um desejo de “ser mais” e uma abertura para transformar a realidade educacional, em consonância com a concepção de educação libertadora de Paulo Freire.

O texto articula essa vivência formativa ao contexto mais amplo das políticas públicas e da legislação inclusiva, destacando o Decreto nº 6.949/2009, que internalizou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e a centralidade do Desenho Universal e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como referências para acessibilidade curricular e participação plena. Ao mesmo tempo, problematiza retrocessos normativos, como a Resolução CNE nº 2/2019, que teria enfraquecido a presença da temática da inclusão na formação inicial docente. A pesquisa reafirma que práticas inclusivas não se limitam ao acesso físico ou ao currículo adaptado, mas implicam combater barreiras atitudinais, reconhecer as múltiplas formas de aprender e valorizar a diversidade como princípio estruturante da formação. Nesse sentido, defende que a perspectiva inclusiva e o paradigma do modelo social da deficiência devem permear de forma transversal todo o currículo de Pedagogia, superando abordagens pontuais ou disciplinares isoladas. Assim, o estudo não apenas relata uma experiência formativa, mas também provoca um debate necessário sobre o papel social da(o) pedagoga(o) na construção de uma educação democrática, acessível e emancipatória, que se comprometa efetivamente com a transformação das estruturas excludentes e com a concretização do direito à educação para todas as pessoas

Shimite e Melo (2025), no artigo “Como assim, ‘deficiente’? Reflexões sobre deficiência e capitalismo no Brasil”, realizam um ensaio teórico escrito a partir do diálogo entre uma pessoa com deficiência e outra sem deficiência. A obra propõe um olhar crítico sobre a forma como a deficiência é compreendida, vivida e tratada na sociedade brasileira, articulando conceitos como inclusão, subjetividade, constituição do sujeito, capacitismo e as relações entre deficiência e capitalismo. O texto questiona o sentido social atribuído à deficiência, apontando que, historicamente, ela foi associada ao seu antônimo “ineficiência” e, portanto, à incapacidade. Essa visão, ainda presente, reflete-se nas relações sociais e educacionais, limitando oportunidades e mantendo barreiras, mesmo quando o discurso é de inclusão. Os

autores argumentam que o modelo capitalista impõe padrões de produtividade que moldam o entendimento social sobre quem é “eficiente” ou “capaz”, e que a deficiência passa a ser vista em função da capacidade de adaptação a esses padrões.

Ao recorrer a exemplos históricos e relatos pessoais, como o caso de Sônia, mulher com deficiência visual cuja trajetória foi marcada por pobreza, desigualdade e barreiras de acesso à saúde e à educação, o artigo evidencia que, muitas vezes, a condição social e econômica antecede e agrava a deficiência. A análise também resgata estudos antropológicos para mostrar que, desde os primeiros indícios de civilização, o cuidado e a solidariedade com pessoas em situação de fragilidade marcaram um avanço em relação ao instinto de abandono, apontando para a dimensão ética e humana da convivência com as diferenças. Mais do que conceituar a deficiência, os autores propõem que a reflexão parta das condições concretas de existência e dos direitos humanos, questionando: para quem e para que serve a inclusão no contexto capitalista? Eles defendem que pensar “fora da caixa” é um ato transgressor e necessário, e que a verdadeira inclusão exige romper com estruturas sociais e econômicas excludentes. A educação, nesse cenário, torna-se um espaço privilegiado de resistência e transformação, capaz de provocar a essência humana para o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Sales e Rêgo (2025), no artigo “Formação continuada e construção da identidade docente no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas”, reflete sobre a centralidade da formação permanente de professores para o fortalecimento de sua identidade profissional no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A identidade docente é compreendida como um fenômeno dinâmico, construído e reconstruído ao longo da trajetória, influenciado por fatores históricos, sociais e culturais, e alimentado pelas experiências vividas no cotidiano escolar. A pesquisa enfatiza que a formação continuada, quando planejada e articulada às demandas reais do AEE, promove a ampliação dos saberes teóricos e práticos, favorece metodologias inclusivas e fortalece o papel mediador do professor entre escola, família e comunidade escolar. Contudo aponta desafios persistentes, como a ausência de políticas públicas robustas, a desconexão entre teoria e prática, a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio institucional. Tais lacunas comprometem a qualidade do atendimento e geram insegurança quanto às atribuições em salas de recursos multifuncionais, especialmente entre docentes recém-ingressos.

Inspirando-se em autores como Figueiredo (2011) e na concepção de que o educador está em permanente processo de “afinação e desafinação”, o texto reforça que a formação continuada não deve ser apenas técnica mas também reflexiva e transformadora, integrando aspectos pedagógicos, éticos e humanos. Nesse sentido, práticas formativas colaborativas,

metodologias ativas e espaços de diálogo entre educadores são apontados como caminhos para superar barreiras e consolidar um ensino equitativo. Ao compreender que o professor do AEE não apenas transmite conhecimento, mas atua como agente de inclusão e de transformação social, o artigo reafirma que a formação continuada é pilar essencial para a construção de uma identidade docente crítica, engajada e comprometida com o direito à educação de qualidade para todos. Ela possibilita que o docente desenvolva sensibilidade para as necessidades individuais dos alunos, alicerçando sua prática no paradigma inclusivo e nas diretrizes legais que sustentam a educação especial no Brasil

Os trabalhos acima apresentados destacam a necessidade de os gestores adotarem um olhar democrático, pautado em uma gestão participativa e inclusiva, que priorize a garantia dos direitos de bebês e crianças. Uma das ações consideradas urgentes é a implementação de programas de formação continuada para o trio gestor (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) e professores. Essa formação deve ser disseminada de forma sistemática, tanto em reuniões internas com os profissionais da unidade quanto em encontros com pais e responsáveis, fortalecendo o papel da comunidade educativa na identificação e atendimento das necessidades específicas de cada criança.

Além disso, grande parte das pesquisas dialoga com a necessidade de investir em formações *in loco*, que sejam contextualizadas e práticas, possibilitando aos gestores e educadores maior proximidade com as demandas reais da escola. Para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, a equipe gestora precisa atuar de maneira integrada, promovendo o diálogo constante, buscando recursos e conhecendo as particularidades de cada criança. Assim, é possível planejar e implementar recursos e materialidades adequados para garantir um ensino-aprendizagem equitativo e de qualidade para todas as crianças.

A análise das dissertações, teses e artigos selecionados evidencia que a gestão escolar tem sido compreendida como um elemento central na consolidação de práticas inclusivas na Educação Infantil. Estudos como os de Amorim (2020), Almeida (2021) e Rezende (2021) apontam que a construção de uma gestão participativa e democrática constitui condição fundamental para que o AEE se articule efetivamente ao cotidiano pedagógico da instituição.

Amorim (2020), ao propor um modelo de gestão participativa, destaca que o fortalecimento do diálogo entre gestão, docentes e comunidade educativa amplia as possibilidades de identificação e atendimento das necessidades educacionais específicas das crianças. De modo semelhante, Almeida (2021) discute as práticas pedagógicas inclusivas como resultado de um movimento coletivo que envolve tanto as decisões da gestão quanto as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, indicando que a inclusão não se sustenta

apenas em políticas normativas, mas sobretudo na construção de uma cultura institucional comprometida com a diversidade.

Nessa mesma direção, Rezende (2021) e Santos (2021) evidenciam que as políticas públicas voltadas à educação inclusiva ainda enfrentam desafios na sua efetivação no cotidiano escolar, sobretudo quando a gestão não dispõe de processos formativos sistemáticos que favoreçam a compreensão das especificidades do atendimento às crianças com deficiência. Ao analisar experiências em contextos municipais, as autoras indicam que a ausência de formação continuada direcionada aos gestores e professores fragiliza a implementação de práticas inclusivas, reforçando a necessidade de espaços formativos que promovam reflexão coletiva e reorganização das práticas pedagógicas.

Os estudos de Souto (2021) e Rodrigues (2022) aprofundam essa discussão ao evidenciarem que a cultura escolar e as práticas institucionais influenciam diretamente as possibilidades de inclusão na Educação Infantil. Souto (2021) demonstra que a construção de uma cultura inclusiva depende de processos formativos que envolvam toda a comunidade escolar, enquanto Rodrigues (2022) destaca que as ações de formação continuada voltadas aos professores são fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas que considerem as singularidades das crianças. Contudo, ainda que tais pesquisas reconheçam a importância da formação docente, observa-se que, muitas vezes, o foco permanece centrado no professor, deixando em segundo plano a formação da equipe gestora como mediadora dos processos pedagógicos e institucionais.

No que se refere aos artigos científicos, autores como Vioto e Vitaliano (2019) reforçam o papel da gestão pedagógica na condução de práticas inclusivas, apontando que cabe à equipe gestora criar condições institucionais que favoreçam a articulação entre políticas de inclusão, planejamento pedagógico e formação docente. Brostolin (2023) e Souza (2023) discutem a docência na Educação Infantil sob a perspectiva da inclusão, ressaltando os desafios enfrentados pelos professores diante das demandas de atendimento às diferenças.

Oliveira (2025), Rodrigues (2025) e Pessin (2025) destacam a importância das formações inicial e continuada na construção de práticas pedagógicas emancipadoras. Já Sales (2025) e Rêgo (2025) enfatizam que a formação continuada no âmbito do Atendimento Educacional Especializado contribui significativamente para a construção da identidade docente e para o fortalecimento das práticas inclusivas nas instituições educacionais.

Entretanto, apesar das importantes contribuições desses estudos, observa-se que ainda são incipientes as pesquisas que investigam de forma articulada a formação continuada do trio gestor (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) em diálogo com as educadoras da

Educação Infantil, especialmente no que se refere à implementação do Atendimento Educacional Especializado no contexto da creche e da pré-escola. Tal lacuna evidencia a necessidade de aprofundar investigações que compreendam a formação continuada como um processo coletivo, reflexivo e institucional, capaz de fortalecer práticas inclusivas desde a gestão escolar até o cotidiano pedagógico.

Dessa forma, busca-se avançar nesse debate ao investigar como a formação continuada do trio gestor e das educadoras pode contribuir para a construção de práticas inclusivas e para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, considerando a importância da gestão democrática, da escuta sensível e da articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas no contexto da educação de bebês e crianças pequenas na perspectiva de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

Esses resultados reforçam que a inclusão educacional só pode ser efetivamente alcançada por meio de ações planejadas e colaborativas, com gestores comprometidos e uma comunidade escolar engajada na construção de um ambiente acolhedor, que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento pleno de cada criança.

Diante do que foi apresentado, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada do trio gestor e educadoras, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Para direcionar a pesquisa, foram estabelecidas as seguintes questões: Quais são as necessidades formativas do trio gestor e das docentes para a construção do estudo de caso e do Plano de Atendimento Educacional Especializado? De que forma a formação ofertada ao trio gestor e professoras contribui para a elaboração do Estudo de Caso e do Plano?

O objetivo geral é verificar como a formação continuada ofertada ao trio gestor contribui para a elaboração do estudo de caso e do Plano de Atendimento Especializado e do Estudo de Caso. Para tanto, são objetivos específicos: verificar quais são as necessidades formativas do trio gestor e das educadoras para a construção do estudo de caso e do Plano de Atendimento Especializado; analisar se a formação ofertada ao trio gestor e às professoras contribui para a elaboração do Estudo de Caso e do Plano de Atendimento Especializado; elaborar um *e-book* sobre a temática para ser disponibilizado na Secretaria Municipal de Educação.

A tese inicial foi construída a partir da trajetória profissional da pesquisadora, na qual identificou-se uma questão recorrente: muitos professores e professoras da Educação Infantil enfrentam desafios na elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado e do Estudo de Caso para crianças com deficiência. Embora os documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação sejam bem estruturados, eles não abordam de forma

específica e aprofundada esse aspecto fundamental do trabalho com crianças com deficiência.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, e o procedimento de produção de dados, além da formação para elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado e do Estudo de caso, é a entrevista semiestruturada com o trio gestor e educadoras pós-formação.

Os dados são analisados à luz da análise interpretativa de Minayo, da qual emergiram seis categorias temáticas: falta de apoio do CEFAI; papel da família na escola e construção de uma educação inclusiva; formação continuada sobre a inclusão; desafios enfrentados pelos gestores e professores; conhecimento por parte das participantes sobre o Plano de AEE e o estudo de caso; falta de recursos humanos.

O universo do estudo é um Centro de Educação Infantil localizado na cidade de São Paulo. O referencial teórico está pautado nas ideias de Maria Teresa Eglér Mantoan, Jacy Alice Grande Odani, entre outros, além dos documentos federais e municipais sobre a inclusão

Esta tese está organizada em seis **seções** que se articulam para apresentar, discutir e analisar o objeto de estudo de forma sistemática. Na primeira, introdução, contextualizamos o tema da pesquisa, apresentamos o objeto de estudo, as pesquisas precedentes, as etapas do projeto e a organização das seções seguintes.

A segunda seção, intitulada "Marcos Históricos e Conceituais da Educação Inclusiva", trata dos fundamentos da inclusão a partir de marcos internacionais, nacionais e municipais. Nessa seção também são abordados o conceito, a história e a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como os instrumentos orientadores da Política Paulistana de Educação Especial, com destaque para o Estudo de Caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na terceira seção, intitulada "O atendimento educacional especializado: História, conceito e prática", são discutidos os princípios da gestão democrática e inclusiva, refletindo sobre o papel da gestão escolar na consolidação de práticas que favoreçam uma escola efetivamente inclusiva.

A quarta seção, intitulada "Gestão democrática inclusiva", trata da formação continuada do trio gestor com foco no AEE na Educação Infantil, valorizando a articulação entre gestão, educadoras e professores da rede para garantir o desenvolvimento integral das crianças público-alvo da Educação Especial.

Na quinta seção do trabalho, intitulada "Formação continuada do trio gestor e das educadoras com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil", apresentamos de forma detalhada a metodologia da pesquisa, expondo o passo a passo das

etapas desenvolvidas ao longo do estudo. Inicialmente, descrevemos o universo da pesquisa e os participantes envolvidos, seguidos dos instrumentos utilizados para a produção de dados, tais como: entrevistas semiestruturadas, estudo de caso e o plano de AEE. Em seguida, apresenta-se a análise dos dados coletados, com base em referenciais teóricos que fundamentam a Educação Inclusiva, e discutem-se os resultados obtidos, enfatizando os avanços, os desafios e as possibilidades identificadas no contexto investigado.

Por fim, apresentam-se as considerações finais e a proposta de intervenção, construídas a partir das análises e reflexões desenvolvidas ao longo do estudo, com o objetivo de contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas no cotidiano das unidades de Educação Infantil.

2 MARCOS HISTÓRICOS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

A exclusão não tem base constitucional. O Art. 5º da Constituição afirma: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (CF, 1988).

Nesta seção, abordamos os marcos internacionais, nacionais e municipais da educação especial e inclusiva no Brasil. Também discutimos o conceito, a história e a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como os instrumentos orientadores da Política Paulistana de Educação Especial, com destaque para o Estudo de Caso e o Plano de AEE.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

A trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil reflete o compromisso gradativo do Estado e da sociedade em garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Desde a primeira legislação específica até as políticas públicas mais recentes, observa-se um percurso que busca transformar as estruturas educacionais promovendo a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade. A seguir, apresentamos os dispositivos legais que orientaram a Educação Especial na perspectiva inclusiva, os quais sustentam a formulação de políticas públicas voltadas à efetivação dos direitos de bebês, crianças, jovens e adultos que constituem o público-alvo da Educação Especial.

Essa trajetória normativa é composta por legislações em diferentes níveis: internacional, nacional, federal, estadual, municipal e, especificamente, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. Cada uma dessas normativas tem papel fundamental na consolidação de uma educação inclusiva, contribuindo para a garantia de direitos, com foco no acesso, na permanência, na aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças.

A trajetória da educação especial é marcada por avanços e retrocessos. Foi a partir da década de 1990 que o movimento pela inclusão escolar ganhou força, impulsionado por transformações políticas, sociais e educacionais. A educação especial, antes limitada a espaços segregados, passou a ser compreendida como parte integrante do processo educacional na escola regular. Esse novo paradigma foi fortemente influenciado por documentos internacionais que orientaram e fundamentaram políticas públicas no Brasil e em outros países.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien Tailândia (1990), foi um marco histórico nesse processo. O documento evidenciou os altos índices de exclusão escolar e conclamou os países signatários a reformular seus sistemas educacionais para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos, com ênfase especial nas pessoas com deficiência. O compromisso assumido naquele momento refletia uma mudança de perspectiva: não bastava mais oferecer ensino para muitos era preciso garantir educação de qualidade para todos.

Na Conferência Mundial de Salamanca (1994), na Espanha, esse compromisso foi aprofundado. A Declaração de Salamanca (ONU/UNESCO,1994) estabeleceu princípios, políticas e práticas voltadas às necessidades educacionais especiais, defendendo a educação inclusiva como o modelo mais eficaz para promover igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. O documento reafirmou que todas as crianças com ou sem deficiência devem aprender juntas nas escolas regulares, recebendo o apoio necessário para desenvolver seu potencial.

A opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, através da Declaração de Salamanca. O documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, propunha implementar, nos sistemas educacionais, programas que levassem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de boa qualidade para todos.

Outro avanço importante ocorreu com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala (1999). Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, ela introduziu o princípio da não discriminação como eixo central das políticas públicas. A ideia de "tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais" passou a fundamentar ações diferenciadas que asseguram a equidade, ou seja, garantir que cada pessoa tenha condições reais de acesso, participação e aprendizagem, respeitando suas particularidades.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, consolidou os avanços anteriores. O Artigo 24 do documento trata diretamente da educação, assegurando o direito das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com igualdade de oportunidades e sem qualquer forma de discriminação. Esta convenção, internalizada no Brasil com status de emenda constitucional, representa um compromisso legal e ético com a inclusão e a valorização da diversidade humana.

Mais recentemente, esse documento foi incorporado à nossa legislação, com equivalência de uma emenda constitucional (2008). A partir da Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), o governo brasileiro ratifica seu compromisso com os princípios da autonomia e independência da pessoa, do respeito pela diferença, da não discriminação e acessibilidade, comprometendo-se a promover e assegurar a plena e efetiva participação e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade (Sampaio, C.; Sampaio, S., 2009, p. 24).

Considerando o exposto sobre as normativas e prerrogativas internacionais, é essencial considerar as recomendações de organismos internacionais, como a ONU, que reforçam a urgência de ampliar a formação docente, implementar recursos de acessibilidade e estruturar adequadamente os sistemas educacionais, a fim de atender às demandas específicas do público da educação especial. Tais medidas são fundamentais para garantir uma educação inclusiva de qualidade. As diretrizes estabelecidas por essas entidades não apenas inspiram leis e decretos nacionais, mas também oferecem um referencial ético e político que orienta a transformação da escola em um espaço de cidadania, justiça social e inclusão para todos.

No Brasil, embora tenham-se presenciado diversas reformulações nas políticas de direitos humanos em nível internacional, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiência, a consolidação de uma educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos e caminha de forma lenta e desigual.

Ao se pensar em inclusão, é essencial reconhecer os processos históricos que sustentaram os deslocamentos necessários para garantir o acesso de todos à educação. Esses movimentos, tanto em âmbito nacional quanto internacional, consolidaram-se ao longo do tempo, promovendo a reestruturação de conceitos e a formulação de políticas educacionais comprometidas com a equidade. Nesse contexto, torna-se imprescindível analisar os principais marcos legais que fundamentaram a trajetória da educação especial inclusiva no Brasil, a fim de compreendermos como essa modalidade tem se constituído nas práticas escolares cotidianas.

A Constituição Federal de 1988 representa um divisor de águas nesse percurso. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, já indicando que todos os indivíduos devem estar inseridos na escola regular. O artigo 208, inciso III, vai além e garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Como aponta Mantoan (2015, p. 39), apenas esse dispositivo já seria suficiente para garantir que nenhum indivíduo, com ou sem deficiência, tivesse seu direito à convivência escolar negado.

Entretanto, embora a Constituição ofereça uma base sólida para o pleno desenvolvimento humano e o exercício da cidadania, é necessário que outros dispositivos legais complementem e assegurem esse direito na prática. Sem essa rede normativa, a exclusão e a

segregação ainda seriam recorrentes nas instituições de ensino. O Atendimento Educacional Especializado, previsto constitucionalmente, engloba desde adaptações curriculares até a presença de profissionais qualificados no contraturno escolar, além de outros investimentos indispensáveis ao desenvolvimento integral do estudante com deficiência.

Em seguida, a Lei nº 7.853/1989 estabeleceu normas de apoio às pessoas com deficiência, sendo pioneira ao reconhecer a Educação Especial como uma modalidade educativa, estendendo seus princípios às diferentes etapas da vida escolar, inclusive à infância. Esse reconhecimento trouxe maior legitimidade jurídica à oferta de serviços educacionais adaptados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil – ECA – Lei nº 8.069/1990) reforçou esses direitos ao garantir a prioridade absoluta da criança com deficiência, assegurando o acesso e a permanência escolar, além de consolidar a escola como um espaço de proteção, desenvolvimento e cidadania.

A Portaria do MEC nº 1.793/1994 deu um passo importante na formação inicial de professores, ao incluir conteúdos sobre deficiência nos currículos dos cursos de licenciatura. Essa medida antecipou a necessidade de uma formação docente inclusiva, base indispensável para a implementação efetiva da inclusão escolar.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a Educação Especial passou a ser reconhecida como modalidade transversal, e o Atendimento Educacional Especializado deveria ocorrer preferencialmente em escolas regulares. A LDB representou um avanço conceitual e jurídico, promovendo a articulação entre políticas inclusivas e práticas pedagógicas.

Já o Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, ampliando o entendimento da Educação Especial como um direito intersetorial, envolvendo não só a educação, mas também a saúde e a assistência social.

No mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 4/1999 trouxe diretrizes para a Educação Profissional, considerando a inclusão de pessoas com deficiência. Essa normativa rompe com a exclusão no mundo do trabalho, garantindo acesso ao ensino técnico e à formação para o emprego. Por sua vez, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 reafirmaram o princípio da matrícula de todos os alunos na escola regular, exigindo que os cursos de formação de professores fossem estruturados com base em práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas à diversidade.

Nesse mesmo sentido, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 marcaram um avanço significativo ao reconhecerem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal

de comunicação e expressão. Além disso, o decreto estabeleceu diretrizes para a educação bilíngue de surdos, prevendo formação de professores e intérpretes de Libras. Em seguida, o Decreto nº 6.094/2007 instituiu o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, com foco em resultados e equidade, reforçando o atendimento às necessidades educacionais especiais como meta para melhorar a qualidade da educação pública.

Em 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou um divisor de águas. Essa política define o AEE como serviço de apoio ao ensino comum, propondo a reorganização das escolas para atender a todos os alunos, com eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais. Nesse mesmo viés, o Decreto Legislativo nº 186/2008 e o Decreto nº 6.949/2009 ratificaram a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporando-a ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional. A Convenção introduz o modelo social da deficiência, que atribui às barreiras do meio, e não à deficiência em si, a responsabilidade pela exclusão.

Avançando com essa política, o Decreto nº 7.611/2011 consolidou o AEE como direito educacional garantido pelo Estado, definindo seus objetivos e assegurando recursos técnicos, pedagógicos e financeiros para sua efetivação. Determina, ainda, a articulação com outras políticas públicas e o apoio técnico às escolas. Nesse sentido, o Decreto nº 7.750/2012 regulamentou o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), promovendo a inclusão digital como ferramenta para a autonomia dos estudantes com deficiência, evidenciando a tecnologia como aliada da equidade.

No esteio do desenvolvimento de estudos na área da saúde, a Lei nº 12.764/2012 reconheceu pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como pessoas com deficiência, assegurando a elas os mesmos direitos legais, como prioridade de matrícula, acesso à educação regular e proteção contra discriminação. O Decreto nº 8.368/2014 regulamentou a Lei do TEA, prevendo sanções administrativas às instituições de ensino que recusarem matrícula a estudantes com deficiência, promovendo, dessa forma, maior responsabilização das escolas e efetividade no cumprimento da legislação.

Em 2015, a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (Brasil – LBI Lei nº 13.146/2015), considerada o marco legal da cidadania inclusiva, consolida e amplia os direitos das pessoas com deficiência, reforçando o acesso à educação inclusiva em todos os níveis, criminalizando a recusa de matrícula e fortalecendo o AEE, os recursos de acessibilidade e a responsabilidade dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, a Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI nº 02/2015 estabeleceu diretrizes específicas para assegurar o acesso, permanência e participação de crianças com

deficiência na educação infantil, destacando que a inclusão deve começar desde os primeiros anos de vida. O Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016, reforçou essas diretrizes ao estabelecer políticas públicas voltadas à infância, priorizando o desenvolvimento integral e a inclusão de crianças com deficiência em todos os contextos educacionais. Ademais, a Lei nº 13.409/2016 incluiu pessoas com deficiência na política de cotas para cursos técnicos e superiores das instituições federais de ensino, medida esta que amplia o acesso ao ensino superior com equidade, promovendo a diversidade também nos contextos acadêmico e profissional.

Com vistas efetiva e legal, a reflexão aprofundada da trajetória legislativa da educação inclusiva no Brasil revela avanços expressivos rumo à equidade educacional. A partir da Constituição de 1988 e, especialmente, com a LBI de 2015, consolidou-se o entendimento de que a inclusão é um direito, não uma concessão. Entretanto, desafios persistem na efetivação desses direitos, especialmente no que se refere à formação docente, à oferta de recursos e à eliminação das barreiras atitudinais e estruturais.

O compromisso com uma Educação Inclusiva exige que os gestores conheçam e mobilizem a legislação vigente para exigir condições reais de inclusão. Superar o paradigma assistencialista é essencial para construirmos escolas verdadeiramente democráticas, nas quais todas as pessoas, com ou sem deficiência, tenham seus direitos garantidos, respeitados e promovidos em igualdade de condições para todos os alunos. Portanto, é fundamental que haja um compromisso contínuo no acompanhamento das ações e intervenções das organizações financiadoras, bem como dos governos estadual e federal, no que diz respeito à implementação de políticas públicas educacionais que promovam, de fato, uma escola que vivencie, em seu cotidiano, a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Essa modalidade de ensino, conforme define a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 11), perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando recursos e serviços e orientando quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O crescente processo de democratização do ensino contribuiu para a criação de diversos dispositivos legais que garantem o acesso à educação para todos os cidadãos, sem qualquer tipo de distinção. No entanto, o percurso da educação de alunos com deficiência tem sido marcado por diferentes fases históricas desde medidas de cunho assistencialista, passando por uma inclusão condicionada à adaptação do aluno à escola, até o atual e ainda desafiador movimento de construção de uma escola genuinamente inclusiva.

Reconhece-se que muitas escolas ainda não estão totalmente preparadas para acolher e oferecer o atendimento educacional adequado a todos os alunos, especialmente por falta de profissionais especializados, recursos adequados e acessibilidade arquitetônica. Ainda assim, os avanços legislativos vêm sendo fatores determinantes para a conquista e garantia desses direitos. Embora a mudança seja gradual, a existência de uma base legal sólida permite que tais conquistas sejam requeridas e defendidas. As legislações atuais representam importantes vitórias para as pessoas com deficiência e para toda a sociedade, pois fortalecem o ideal de uma educação equitativa e inclusiva.

Dessa forma, não basta apenas que as escolas se esforcem para acolher esses alunos; é imprescindível que os gestores educacionais conheçam as leis vigentes, compreendam suas prerrogativas e atuem de forma proativa na exigência de recursos e condições adequadas para garantir que esses direitos sejam efetivamente cumpridos. É urgente superar a concepção assistencialista, que ainda persiste em algumas práticas, e compreender que a inclusão não é caridade, mas sim justiça social e cumprimento de um direito humano fundamental.

Com o passar dos anos, os conceitos de inclusão foram se ampliando e ganhando novas dimensões. Diversas legislações surgiram com o propósito de consolidar o direito à educação inclusiva, muitas delas influenciadas por tratados e acordos internacionais. Esse movimento fez com que as instituições de ensino reformulassem suas práticas pedagógicas, considerando as diretrizes estabelecidas pelas esferas federal, estadual e municipal. No caso da cidade de São Paulo, por exemplo, destaca-se a relevância da legislação municipal como parte fundamental no processo de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva que garanta e favoreça todos os direitos do público-alvo da Educação Especial: bebês, crianças, jovens e adultos.

A Educação Especial, por sua vez, é reconhecida como modalidade transversal da educação brasileira, destinada especificamente a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Seu atendimento, preferencialmente na escola regular, busca romper com as barreiras de exclusão e promover acessibilidade em todas as dimensões da vida escolar. A inclusão escolar, portanto, é um movimento de transformação pedagógica que valoriza a diversidade e fomenta novas formas de convivência, estimulando o senso de pertencimento e a construção de relações mais equitativas e humanizadoras.

Um dos principais desafios da inclusão é garantir aprendizagens significativas para todos, respeitando os diferentes ritmos, habilidades e contextos. Por isso, torna-se necessário repensar também as terminologias utilizadas. Termos como “portadores de deficiência”, “deficiente” ou “pessoas com necessidades especiais” foram superados pelo mais adequado e

respeitoso “pessoa com deficiência”, em conformidade com o modelo social da deficiência e os avanços nos direitos humanos. Essa mudança não é apenas linguística, mas carrega consigo a luta por reconhecimento, valorização da pluralidade cultural e fortalecimento de políticas educacionais mais justas.

Compreender, portanto, o longo percurso histórico refletido nas leis, decretos, políticas e declarações que buscaram garantir os direitos das pessoas com deficiência é essencial para que possamos lembrar os acontecimentos que deram origem à Educação Especial como modalidade educacional de acompanhar os avanços das políticas públicas voltadas à sua consolidação no Brasil. A educação inclusiva é, acima de tudo, um compromisso com a dignidade humana, com o respeito à diversidade e com a construção de uma escola em que todos tenham o direito de aprender, conviver e se desenvolver plenamente. Trata-se de uma escola sem diferenças excludentes e sem barreiras, que acolhe e valoriza cada sujeito, com foco no aprendizado, no cuidado e no desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas.

No contexto das Redes Municipal e Estadual de São Paulo, as políticas públicas têm buscado implementar as Diretrizes Nacionais por meio de ações concretas, como o AEE, realizado em salas de recursos multifuncionais e integrado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas regulares. A Lei Estadual 14.481/2011 estabelece a obrigatoriedade da matrícula desses alunos em escolas regulares, garantindo apoio técnico e pedagógico. Já o Decreto Municipal 57.379/2016, reforça a obrigatoriedade de garantir condições de acessibilidade e suporte pedagógico para estudantes com deficiência.

Essas políticas não apenas asseguram o acesso à educação, mas também promovem a permanência e o sucesso dos alunos no ambiente escolar. Elas reconhecem a singularidade de cada indivíduo e buscam criar um sistema educacional que valorize a diversidade como um elemento enriquecedor da sociedade. Além disso, iniciativas como o Programa Incluir e as parcerias com instituições especializadas demonstram o esforço contínuo para capacitar professores, adaptar materiais pedagógicos e ampliar a acessibilidade nas escolas.

A implementação prática das políticas inclusivas muitas vezes enfrenta barreiras, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais especializados e a resistência cultural em algumas comunidades escolares. Além disso, implementação efetiva das leis requer não apenas vontade política, mas também mudanças culturais e investimentos em infraestrutura e formação docente. Esses obstáculos reforçam a necessidade de monitoramento constante, investimentos em formação continuada e sensibilização para promover uma mudança de mentalidade em toda a sociedade. Somente assim será possível garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Assim, para garantir a educação inclusiva e um compromisso ético, social e político que transcende a esfera legislativa, faz-se necessário reconhecer que a diversidade humana não é um obstáculo, mas uma riqueza que fortalece a democracia e a justiça social. A legislação vigente, apesar de seus desafios, aponta para um caminho de transformação, no qual cada criança, jovem ou adulto com deficiência tem seu direito à educação respeitado e efetivado.

Construir uma educação inclusiva significa ir além da simples acessibilidade do sistema educacional às necessidades individuais dos estudantes. Requer transformar concepções, práticas pedagógicas, culturas institucionais e estruturas escolares, de modo a criar um ambiente acolhedor, equitativo e comprometido com a valorização das diferenças humanas. Nesse sentido, a educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento de que a diversidade é constitutiva da vida social e, portanto, deve ser compreendida como um elemento enriquecedor do processo educativo, e não como um obstáculo ao ensino e à aprendizagem.

A perspectiva da inclusão pressupõe a garantia do direito de todos à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno, o que exige a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais que historicamente limitaram o acesso e a permanência de muitas pessoas nos sistemas educacionais. Conforme defendem os princípios da educação inclusiva, a escola precisa organizar-se para atender às singularidades de cada estudante, especialmente daqueles que compõem o público-alvo da Educação Especial, como pessoas com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação. Nesse contexto, o AEE constitui um importante instrumento pedagógico, pois tem como finalidade complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes, garantindo condições de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares e desenvolvimento de suas potencialidades.

A inclusão educacional envolve mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na formação dos professores e na organização da gestão escolar. Exige também o fortalecimento de processos de formação continuada que possibilitem aos profissionais da educação refletir criticamente sobre suas práticas e construir coletivamente estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a equidade. Nesse processo, a atuação articulada entre gestores, coordenadores pedagógicos e educadores torna-se fundamental para consolidar uma cultura institucional comprometida com os princípios da inclusão.

O percurso histórico da educação especial e inclusiva no Brasil evidencia avanços significativos no campo das políticas públicas e da legislação educacional, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(2008). Tais marcos normativos reafirmam a educação como direito de todos e estabelecem diretrizes para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Contudo, também revelam que a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios no cotidiano das instituições escolares, especialmente no que se refere à formação dos profissionais, à reorganização das práticas pedagógicas e à construção de uma cultura escolar que reconheça e valorize a diversidade.

Refletir sobre a educação inclusiva significa reconhecer que a construção de uma escola para todos é um processo contínuo, que demanda compromisso ético, político e pedagógico de toda a comunidade educativa. Embora o percurso histórico da educação especial e inclusiva no Brasil revele uma caminhada longa e marcada por desafios, ele também demonstra que essa trajetória é essencial para a consolidação do direito universal à educação e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana. Nesse horizonte, a escola se constitui como um espaço privilegiado de promoção da cidadania, no qual bebês, crianças, jovens e adultos possam aprender, conviver e desenvolver plenamente suas potencialidades nas aprendizagens.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: HISTÓRICO, CONCEITO E PRÁTICA

A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo desse modo, valorizados (Peter Mittler, 2003, p. 236).

Nesta seção, trazemos a discussão do AEE como um serviço da Educação Especial que tem como objetivo eliminar barreiras que dificultam a participação plena e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diferente do ensino regular, o AEE não substitui a escolarização, mas atua de forma complementar e suplementar, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da independência dos estudantes, tanto na escola quanto na vida em sociedade.

O AEE é destinado aos bebês e crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), que necessitam de apoio específico para que seu desenvolvimento integral ocorra de forma plena. Como define o Decreto 57.379/16, em seu Artigo 5º, o AEE consiste em um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, que fortalece a equidade e assegura o desenvolvimento integral de cada criança.

3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil representa um importante avanço no reconhecimento do direito à educação de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O propósito ao acesso a esse serviço deve ser garantido de forma equitativa, conforme previsto nas legislações vigentes, mas não basta apenas a criança estar presente na escola, é preciso assegurar a sua permanência qualificada, com práticas pedagógicas que respeitem sua singularidade. Nesse cenário, surgem diversas possibilidades de atuação, como o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, a construção de projetos político-pedagógicos inclusivos e a valorização de formações continuadas que deem suporte à prática docente. Assim, o AEE na Educação Infantil se consolida como uma estratégia fundamental para a efetivação de uma educação que acolhe, respeita e valoriza as diferenças e pensa no seu desenvolvimento e aprendizado integral dos alunos, portanto:

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sasaki, 2009, p. 1).

O AEE, portanto, é um serviço da Educação Especial que tem como objetivo eliminar barreiras que dificultam a participação plena e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diferente do ensino regular, o AEE não substitui a escolarização, mas atua de forma complementar e suplementar, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da independência dos estudantes, tanto na escola quanto na vida em sociedade.

Conforme definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para atender às necessidades específicas dos alunos. Esse atendimento ocorre, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são espaços equipados para oferecer suporte especializado dentro das escolas regulares.

A trajetória da Educação Especial no Brasil está marcada por conquistas legais que fortalecem o direito à educação para os alunos público-alvo da Educação Especial. O artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, assegura o direito ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, no entanto, na época, não existia um modelo estruturado nem base teórica consolidada para a efetivação desse atendimento nas escolas.

A partir dos anos 1988 e 2000, o debate sobre a educação inclusiva ganhou força, culminando na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada ao Ministério da Educação, em 2008. Esse documento reforça o direito de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência, além de propor a implementação das SRMs, formação de professores, acessibilidade em todos os âmbitos e articulação intersetorial.

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), o AEE está regulamentado pela Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI), instituída pela Portaria nº 8.764/2016 e pelo Decreto Municipal nº 57.379/2016, que orienta a atuação dos professores e profissionais da Educação Especial. Além disso, o Decreto Federal nº 7.611/2011 reafirma a necessidade de garantir acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, destacando a transversalidade da Educação Especial nas práticas escolares.

As políticas públicas voltadas à Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às crianças de zero a cinco anos com deficiência, precisam garantir não apenas o acesso, mas também a permanência qualificada e significativa dessas crianças no ambiente escolar. Essa permanência depende de práticas pedagógicas inclusivas, do planejamento institucional e da constante formação dos profissionais.

Com o avanço da urbanização, mudanças na estrutura familiar e maior inserção da mulher no mercado de trabalho, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito essencial na vida das crianças. Isso impulsionou as discussões sobre o papel do AEE nesse segmento, especialmente quanto ao acolhimento, ao desenvolvimento integral e ao respeito à singularidade de cada criança.

Amorim (2015), Nunes (2015), Meirelles (2016) e Viannay (2018) apontam em suas pesquisas os desafios relacionados ao acesso e à permanência de crianças com deficiência na Educação Infantil. Eles ressaltam a importância da normatização, do trabalho pedagógico colaborativo e do AEE como estratégia para assegurar o direito à educação.

As atividades pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, considerando o AEE, deveriam oportunizar estratégias diversificadas de ensino, de acordo com as propostas definidas pela escola, no Projeto Político-Pedagógico.

De acordo com Catanhoto (2014, p. 244):

Essas práticas deverão, de forma complementar, dar oportunidade à criança interagir com os conhecimentos propostos, mas por via das adequações e adaptações de materiais, outros meios de comunicação e linguagem, assim como a alteração na quantidade e sequência de conhecimentos que deverão compor o currículo da criança.

O AEE deve, portanto, colaborar com a prática docente em sala em aula, subsidiando as atividades curriculares inclusivas, num movimento de concretização das políticas públicas que regulamentam a atenção às crianças de zero a cinco anos com deficiência, nas instituições públicas de ensino.

A trajetória do AEE revela um percurso que vai da exclusão para a construção de práticas inclusivas cada vez mais consolidadas. Com a promulgação de marcos legais importantes como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBEN (Lei nº 9.394/1996), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e, mais especificamente no município de São Paulo, o Decreto nº 57.379/2016 regulamentado pela Portaria nº 8.764/2016, consolida-se o entendimento de que a

educação deve garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

No contexto da Educação Infantil, o AEE é destinado aos bebês e crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), que necessitam de apoio específico para que seu desenvolvimento integral ocorra de forma plena. Como define o Decreto 57.379/16, em seu Artigo 5º, O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, ofertado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, com o objetivo de garantir condições de acesso, participação e aprendizagem ao público-alvo da Educação Especial.

Conforme ratificado no Art. 22, as atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos educandos, compreendem:

- I. Ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas de orientação e mobilidade;
- II. Desenvolvimento de estratégias que favoreçam a autonomia e a independência dos educandos;
- III. Desenvolvimento de estratégias voltadas aos processos mentais e cognitivos;
- IV. Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, para educandos e educandas com surdez;
- V. Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para educandos e educandas com surdez;
- VI. Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);
- VII. Ensino da informática acessível e do uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA);
- VIII. Orientação e desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular voltadas aos educandos com altas habilidades ou superdotação.

A efetivação do AEE exige o envolvimento da comunidade escolar como um todo, equipes gestoras, docentes, educadoras e profissionais de apoio, articulando-se com os professores do AEE (PAEE e PAAI, quando houver) e pautando-se em práticas formativas constantes. Os desafios não residem apenas na oferta do atendimento, mas na construção de um currículo vivo e acessível, na reorganização dos tempos e espaços escolares e, sobretudo, na escuta sensível das singularidades de cada criança.

Entre os elementos centrais dessa política, destaca-se o Estudo de Caso (Anexo IV da Portaria 8.764/16), que não deve ser encarado como um instrumento de encaminhamento ou diagnóstico clínico, mas sim como um instrumento pedagógico para conhecer o educando, suas potências, barreiras e necessidades de apoio. O estudo de caso permite que a equipe escolar organize, com intencionalidade e ética, um Plano de Atendimento Educacional Especializado (Anexo III), que contemple as atividades próprias do AEE previstas no Art. 22 como ensino de

Libras, uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, estratégias de autonomia, informática acessível, entre outras.

A proposta pedagógica inclusiva se sustenta nos conceitos orientadores do Currículo da Cidade, como equidade, educação integral e educação inclusiva. A equidade propõe considerar as condições de cada estudante, garantindo os meios necessários para seu pleno desenvolvimento. A educação integral aponta para o reconhecimento das múltiplas dimensões da criança intelectual, social, afetiva, cultural, física. Já a educação inclusiva, mais do que uma diretriz, é um compromisso com a valorização da diferença, com o respeito às formas diversas de ser, aprender e viver a infância.

Nesse cenário, a implementação do AEE nas unidades de Educação Infantil demanda reflexão crítica, planejamento colaborativo e formação continuada. A escola precisa se comprometer com uma prática pedagógica que não normalize, que não rotule, mas que potencialize cada bebê e criança como sujeitos de direitos, dignos de acolhimento, pertencimento e aprendizagem.

O AEE funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos. O AEE é garantido pela Constituição Federal (1988), não substitui o ensino regular e contribui com a identificação das principais necessidades dos alunos. Seu intuito é realizar um trabalho que possa vir a contribuir para que o aluno consiga estudar e aprender de forma significativa.

Em suma, o AEE, articulado ao estudo de caso, não deve ser compreendido como um fim em si mesmo, mas como um instrumento pedagógico e ético capaz de transformar a escola em um espaço acolhedor e acessível, significativo e justo para todos e todas. Mais do que um direito assegurado em diversas legislações como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e as Resoluções CNE/CEB nº 004/2009 e CEE/MT nº 010/2023, o AEE é um compromisso com a educação inclusiva como prática viva e cotidiana.

O papel do professor de AEE é central nesse processo. Suas atribuições vão além da elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade: ele atua na identificação das necessidades específicas de cada estudante, no acompanhamento contínuo de seu desenvolvimento, na orientação das equipes escolares e das famílias, além de estabelecer articulações intersetoriais com os campos da saúde e da assistência social. Essa atuação se concretiza não apenas em salas de recursos multifuncionais, mas permeia todos os espaços e tempos da unidade educacional.

Destaca-se, nesse contexto, o valor do estudo de caso como instrumento de escuta, análise e planejamento. Longe de ser um simples documento burocrático, trata-se de uma ferramenta que promove o olhar individualizado, reconhece as potencialidades e barreiras do educando e permite a elaboração de um plano de AEE condizente com sua trajetória, sua singularidade e seu direito de aprender.

Assim, reafirma-se, neste trabalho, a importância de uma escola comprometida com a equidade, com a valorização da diversidade e com o desenvolvimento integral de todas as crianças, especialmente daquelas que compõem o público-alvo da Educação Especial. O AEE, nesse cenário, deve ser compreendido como parte integrante do currículo escolar e da gestão democrática, constituindo-se como um caminho possível e necessário para a construção de uma educação de qualidade para todos.

O AEE é fundamental para garantir o direito à educação de todos os estudantes, promovendo a inclusão, o respeito às singularidades e a valorização das diferenças. Para isso, o Atendimento Educacional Especializado deve integrar-se à proposta pedagógica da escola, constando de forma clara e estruturada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade educacional.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos [...] à que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminham-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (Mantoan, 1997, p. 21).

O Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), juntamente com o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), responsável pelo AEE, deve se articular com o coordenador pedagógico, de modo a promover ações que tenham impacto direto na melhoria das práticas inclusivas. Sua função primordial é identificar barreiras no processo de ensino-aprendizagem e garantir o acesso, a participação e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, por meio de estratégias pedagógicas colaborativas e transformadoras.

A efetivação do AEE exige o compromisso coletivo da comunidade escolar, formação continuada, escuta ativa e intencionalidade pedagógica, para que a escola se consolide como um espaço acessível, democrático e acolhedor a todas as crianças.

Nesse contexto, o AEE se apresenta como um eixo fundamental da política de inclusão e deve ser entendido como um espaço de complementação e suplementação das aprendizagens,

respeitando as necessidades individuais de cada estudante, com foco na eliminação de barreiras e na promoção da autonomia. A gestão tem, portanto, a responsabilidade de valorizar esse atendimento, viabilizando recursos, formações específicas e tempo de planejamento coletivo, consolidando uma proposta pedagógica comprometida com o direito de aprender de todos os alunos, em especial do público-alvo da educação especial. Cabe à gestão escolar assegurar que esse serviço seja ofertado com qualidade, de forma articulada ao trabalho da sala de aula comum e em diálogo com os professores regentes.

Para que o AEE cumpra seu papel na Educação Infantil, é fundamental que as políticas públicas sejam organizadas de forma a contemplar as especificidades dessa etapa da educação básica. Isso inclui a valorização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento de planejamento e implementação da educação inclusiva, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º.

A Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI também é um marco importante nesse processo, pois reconhece o direito das crianças com deficiência ao acesso, à permanência e à participação na creche (de 0 a 3 anos) e na pré-escola (de 4 a 5 anos), assegurando seu desenvolvimento integral por meio de práticas que eliminem barreiras e promovam a inclusão.

Se o foco for apenas na proposta de universalização prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, indicando o atendimento das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, há um sério risco em empreender pouco investimento na ampliação do atendimento da demanda manifesta de zero a três anos, com o conseqüente encolhimento dos direitos sociais das crianças, problematizando a legislação que regula a Educação Infantil.

A consolidação do AEE na Educação Infantil representa um compromisso com os direitos humanos, a equidade e a valorização da diversidade. Ao reconhecer as crianças com deficiência como sujeitos de direitos e protagonistas de seu processo educativo, reafirmamos a importância de umas práxis pedagógicas que promova o respeito às diferenças e a construção de uma escola inclusiva para todos.

É preciso, portanto, ampliar o entendimento do AEE para além das Salas de Recursos Multifuncionais, valorizando o trabalho colaborativo entre professores regulares e especializados, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola. Esse trabalho coletivo se revela uma poderosa estratégia pedagógica para garantir a escolarização das crianças público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, alguns desafios persistem no contexto da educação inclusiva, entre eles, a ausência de uma reflexão mais aprofundada nas formações inicial e continuada dos docentes,

o que dificulta a construção de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades do público-alvo da Educação Especial. Entende-se que uma especialização voltada especificamente para esse público seria fundamental para promover estratégias mais eficazes e aprendizagens significativas. Soma-se a isso a fragmentação dos serviços especializados e as condições de trabalho muitas vezes precárias nas instituições, o que compromete a efetivação de uma educação realmente inclusiva para todos. Superar esses obstáculos requer políticas públicas que fortaleçam as ações do AEE e assegurem uma educação infantil inclusiva, equitativa e de qualidade.

Em consonância com os aspectos supramencionados, destaca-se, também, a importância de se considerar o Decreto Federal nº 7.611/2011 como parte fundamental desse contexto, visto que este define os objetivos do AEE, incluindo a garantia de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, a transversalidade da educação especial nas práticas escolares e o desenvolvimento de recursos pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Essa legislação reafirma a importância do AEE como uma modalidade que respeita a diversidade e promove a equidade.

Partindo do princípio de que o processo de inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação exige atenção cuidadosa, é necessário fazer um recorte da realidade vivida por essas crianças. Esse olhar deve considerar diferentes elementos, como a legislação, o projeto político-pedagógico (PPP), os profissionais envolvidos, a prática pedagógica e a avaliação contínua do processo de ensino.

O AEE deve estar disponível desde a primeira etapa da educação básica, sendo orientado pelo PPP, que deve refletir os princípios da educação inclusiva. Isso significa reconhecer a diversidade dos alunos, respeitar as diferenças e valorizar suas habilidades.

O AEE pode contribuir para um ensino inclusivo na Educação Infantil, dando visibilidade a um público que, historicamente, tem estado presente, mas pouco reconhecido nas políticas públicas de cunho educacional. Nessa perspectiva, a manutenção desse serviço favorece a inclusão e o desenvolvimento de práticas significativas para melhor aprendizado dessas crianças.

Nesse contexto, o estudo de caso se apresenta como um caminho importante, oferecendo orientações que contribuem para compreender as necessidades específicas de cada criança e planejar estratégias pedagógicas mais eficazes.

A partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de atendimento educacional especializado que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais

e brinquedos; seleciona recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta os professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE, também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede de apoio ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2015, p. 5).

A referida citação afirma que política pública pode contribuir para um ensino inclusivo através do AEE, na Educação Infantil, dando visibilidade a um público que, historicamente, continua, na sua expressiva maioria, à margem das políticas de cunho educacional e do que a manutenção desse serviço neste segmento favorece.

Para tanto, o professor do AEE, a partir do estudo de caso, elabora o Plano de Atendimento Educacional Especializado, no qual são definidas as formas de atendimento à criança, considerando suas necessidades educacionais específicas. Nesse processo, identifica os recursos de acessibilidade necessários, produz e adapta materiais pedagógicos e brinquedos, seleciona recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados e acompanha sua utilização no cotidiano da Educação Infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade.

Além disso, analisa as condições do mobiliário, orienta os professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade e às estratégias de atendimento destinadas à criança. O professor do AEE também se articula com outras áreas das políticas públicas setoriais, contribuindo para o fortalecimento de uma rede de apoio voltada ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2015, p. 5).

Entretanto, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano das instituições educacionais exige mais do que a existência de normativas legais. É necessário que as escolas construam condições concretas para que o AEE se realize de forma articulada com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas comuns da Educação Infantil. Nesse sentido, torna-se fundamental o papel da gestão escolar e da formação continuada dos profissionais da educação, especialmente do trio gestor e das educadoras, para promover a compreensão coletiva sobre as especificidades do atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial.

Na realidade das escolas, muitas vezes o desafio reside em transformar as orientações normativas em práticas pedagógicas efetivas. Isso implica garantir momentos de estudo, planejamento e reflexão coletiva entre professores, gestores e demais profissionais da unidade, de modo que o Plano de Atendimento Educacional Especializado dialogue com o currículo da Educação Infantil e com as experiências vividas pelas crianças no cotidiano da instituição.

Além disso, a articulação com as famílias e com as redes intersetoriais de saúde, assistência social e proteção à infância torna-se essencial para assegurar uma abordagem integral que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

Com respaldo dos estudos, a implementação do AEE na Educação Infantil demanda uma atuação colaborativa entre o professor especializado, os docentes da sala comum, o trio gestor e a comunidade educativa. Tal articulação possibilita a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades das crianças, contribuindo para a consolidação de uma educação inclusiva que respeite as diferenças e garanta o direito de todos os bebês e crianças de aprender, brincar, participar e se desenvolver plenamente no ambiente escolar.

Viannay (2018, p.117) chama a atenção para o fato de que:

a identificação precoce de quadros atípicos minimiza prejuízos decorrentes de atraso no desenvolvimento psicomotor, mediante a oferta de estímulos específicos à criança público-alvo da educação especial; favorece a articulação entre a escola e as demais políticas setoriais em favor da criança; oferece suporte contínuo às famílias, aos professores e aos demais partícipes da inclusão da criança com deficiência da educação infantil; dissemina práticas colaborativas entre a Educação Especial e o ensino regular; identifica, produz, adapta e organiza recursos de acessibilidade necessários ao desenvolvimento da autonomia e funcionalidade dos alunos em contexto educativo.

Nesse sentido, AEE se organiza para atender às necessidades específicas das crianças, promovendo suporte educacional diferenciado. Algumas das principais atividades desenvolvidas incluem a elaboração e adaptação de materiais pedagógicos, o uso de tecnologias assistivas e ajudas técnicas, o ensino de linguagens e códigos de comunicação alternativa, como Libras e Braille, o enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação, além da orientação para professores, famílias e comunidade escolar.

Em relação às práticas pedagógicas e o papel do professor especializado, este desempenha um papel central no desenvolvimento de ações pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Atuando de forma colaborativa com os docentes do ensino regular, esses profissionais adaptam materiais, sugerem estratégias de ensino e apoiam a implementação de práticas inclusivas. Essa articulação entre os diferentes atores escolares é essencial para garantir que o AEE complemente as atividades realizadas na sala de aula comum, mantendo o foco no desenvolvimento integral dos estudantes.

É importante destacar que as atividades realizadas no AEE não apenas contemplam o desenvolvimento cognitivo mas também abordam aspectos socioafetivos, psicomotores,

linguísticos e culturais, considerando as singularidades de cada estudante. Nesse sentido, a crescente demanda pelo AEE trouxe a necessidade de formação específica para professores. As políticas públicas e os avanços normativos das últimas décadas têm reafirmado a importância da formação continuada de professores e da ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como elementos fundamentais para uma inclusão escolar efetiva e equitativa.

A formação continuada dos professores, tanto do ensino regular quanto do AEE, é um elemento indispensável para consolidar práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Muitos docentes relataram dificuldades em lidar com alunos público-alvo da Educação Especial, seja por falta de experiência ou por ausência de capacitação adequada. Para atender a essa demanda, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância, implementou programas de formação continuada voltados à qualificação de profissionais para atuar com o público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Entre as iniciativas, destacam-se cursos de curta duração, cursos de extensão e especializações *lato sensu*, desenvolvidos em parceria com universidades públicas, como a Universidade Estadual de São Paulo (Unesp). Além disso, houve a ampliação de programas de formação *stricto sensu* em outras universidades públicas, com o objetivo de fortalecer a produção de conhecimento e a formação de especialistas na área da Educação Inclusiva. Para atuar com o público-alvo da Educação Especial, exige-se, inicialmente, a formação em nível de especialização na área da Educação Inclusiva. A formação docente é fundamental para que a inclusão ocorra de maneira efetiva, garantindo o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade.

Desse modo, compreende-se que o AEE é um pilar essencial da Educação Inclusiva no Brasil. Sua implementação visa superar barreiras, promover acessibilidade e garantir a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum.

A Educação Infantil contribui significativamente para a formação e a cidadania das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. Nesse contexto, é essencial refletir sobre a formação inicial, a formação continuada e a prática pedagógica dos profissionais que atuam nessa etapa. Destacamos que a formação continuada dos docentes deve considerar as especificidades da Educação Infantil, bem como a transversalidade da educação especial inclusiva, garantindo um olhar sensível e qualificado para a diversidade presente nas instituições. David e Capellini (2014, p.195) trazem a observação de que:

Na contemporaneidade de uma educação para todos, coloca-se a necessidade de um olhar mais inclusivo para educação infantil, com a colaboração e atuação do professor da educação especial junto ao professor da sala regular na Educação Infantil. Acompanhando e fazendo parte do processo de inclusão no contexto da sala comum, participando ativamente junto aos professores, comunidade escolar e atuando como um suporte a comunidade educativa, despertando novos olhares. Garantindo a qualidade, o acesso e a permanência de todas as crianças na Educação Infantil.

Apesar dos avanços significativos na estruturação do AEE, sua implementação enfrenta desafios que requerem atenção contínua. Entre eles, destacam-se a necessidade de maior articulação entre os profissionais da escola, o fortalecimento do diálogo com as famílias e a superação de barreiras estruturais, como a falta de recursos adequados e de profissionais capacitados. Entendemos que o sucesso do AEE depende do engajamento de toda a comunidade escolar gestores, professores, estudantes e famílias. A construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige parcerias horizontais, nas quais todos os envolvidos sejam reconhecidos como corresponsáveis pelo desenvolvimento das crianças, valorizando cada contribuição com igual importância.

Corroborando com texto acima, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 36), ao se referir à escola inclusiva, enfatiza que:

O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário.

Nesse contexto, é essencial que as políticas educacionais sejam amplamente divulgadas e discutidas por meio de formações, encontros pedagógicos e ações de sensibilização. Somente assim a inclusão poderá ser compreendida como um compromisso coletivo, que transcende a mera presença física do aluno na escola.

A consolidação do AEE como prática indispensável à educação inclusiva reafirma o compromisso de São Paulo e do Brasil com os direitos humanos, a equidade e a valorização das diferenças, visto que sua permanência nesse segmento contribui diretamente para a ampliação de direitos e para a garantia de uma educação de qualidade. Nesta questão, para além do acesso, é urgente investir em qualidade, permanência e sucesso escolar para todos os alunos. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e uma gestão democrática, que possibilite transformar a escola em um espaço genuinamente inclusivo, no qual a diversidade seja o eixo estruturante do processo educativo.

Ao considerar o processo de inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, torna-se imprescindível um olhar atento à realidade concreta dessas infâncias. Esse olhar deve considerar elementos fundamentais como a legislação vigente, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os profissionais envolvidos, a prática pedagógica cotidiana e a avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem.

A operacionalização do AEE deve estar garantida desde a primeira etapa da educação básica, e o PPP deve atuar como o principal norteador do trabalho pedagógico, assegurando que a perspectiva inclusiva seja respeitada, promovendo uma educação que valorize as diferenças e potencialize as habilidades de cada criança. Nesse sentido, o estudo de caso se apresenta como uma ferramenta pedagógica relevante, ao permitir uma escuta atenta e a construção de estratégias individualizadas.

A proposta de educação inclusiva exige mais do que o acesso físico à escola. Ela pressupõe um compromisso com a transformação das práticas escolares, com a reestruturação de concepções e com a valorização da diversidade como princípio educativo. O ingresso de alunos com deficiência nas instituições de ensino provocou importantes mudanças nos debates sobre a função social da escola, impulsionando reflexões sobre inovações pedagógicas e sobre a articulação entre a Educação Especial e a Educação Infantil.

Para que tal proposta tenha impacto, a avaliação dos processos de acesso e permanência das crianças com deficiência na Educação Infantil é essencial. Essa análise deve levar em conta a organização escolar, os princípios da educação inclusiva e a construção de uma prática pedagógica de qualidade, em consonância com o PPP.

Destacamos, ainda, a importância de ampliar a compreensão do AEE para além das Salas de Recursos Multifuncionais, problematizando a potência do trabalho colaborativo entre os diversos profissionais que compõem o ambiente escolar. Essa colaboração se configura como uma estratégia pedagógica relevante para garantir o direito à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Nesse sentido, destaca-se a relevância da Nota Técnica Conjunta nº 02/2015, que trata do AEE na Educação Infantil, reforçando que a principal função do professor de AEE nessa etapa é garantir a participação ativa da criança com deficiência nos diversos espaços da instituição. Isso deve ser feito por meio de práticas que promovam o desenvolvimento integral da criança e contribuam para a eliminação de barreiras.

Por fim, ao tratarmos da formação docente, é preciso destacar as lacunas existentes tanto na formação inicial quanto na continuada de professores regentes e especializados. Essas

lacunas comprometem a qualidade da atuação junto às demandas específicas das crianças pequenas que necessitam do AEE.

As políticas públicas ainda se mostram insuficientes diante das complexidades do cotidiano das creches e pré-escolas. Por isso, é fundamental que a oferta de serviços da educação especial na Educação Infantil esteja amparada por políticas que reconheçam as particularidades dessa etapa. O PPP, nesse processo, deve ser compreendido como ferramenta essencial para consolidar a Educação Inclusiva e garantir o direito à educação, conforme previsto na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, assegurando o acesso, a permanência e a participação plena das crianças com deficiência, de zero a cinco anos, na creche e na pré-escola.

3.2 O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITO E ELABORAÇÃO

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como um conjunto de atividades, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de forma institucional, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares. Destina-se ao público-alvo da Educação Especial, como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que necessitam de apoio diferenciado para assegurar seu acesso, sua participação e sua permanência na escola regular. Não substitui a escolarização, mas oferece suporte para que a aprendizagem e o desenvolvimento integral desses alunos ocorram de forma efetiva, em consonância com os princípios da equidade e da inclusão.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), previsto no Art. 22 e no Anexo I da Portaria nº 8.76420/16, também denominado Plano Educacional Especializado, é o instrumento formal que orienta, organiza e sistematiza as ações pedagógicas voltadas para esse público. Seu principal objetivo é registrar as necessidades específicas do estudante, identificar suas potencialidades e apontar as estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva que serão utilizados para superar barreiras ao processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um documento que articula teoria e prática e que guia o trabalho do professor, do trio gestor e da equipe escolar no atendimento ao aluno.

A elaboração e construção do Plano de AEE devem ocorrer de maneira coletiva e colaborativa, envolvendo diferentes atores da comunidade escolar. Participam desse processo

o trio gestor, os professores da sala comum, os profissionais de apoio e, sempre que possível, a família do estudante, cuja contribuição é essencial para contextualizar informações sobre a criança em seus diversos ambientes de convivência. O plano deve ser construído a partir da observação sistemática, do diálogo e do Estudo de Caso previsto no Anexo IV da Portaria nº 8.764/2016, que permite compreender de forma mais ampla as barreiras e potencialidades apresentadas pela criança.

Na prática, o PAEE organiza informações detalhadas sobre a criança: histórico escolar, diagnósticos, quando disponíveis, habilidades desenvolvidas, dificuldades identificadas e necessidades específicas. A partir desse levantamento, são propostas estratégias pedagógicas diferenciadas, metodologias ativas e recursos de acessibilidade, como pranchas de comunicação, rotinas visuais, materiais adaptados ou tecnologias assistivas. O documento também define os responsáveis por cada ação, estabelece metas a curto, médio e longo prazos e prevê mecanismos de acompanhamento e avaliação, que devem ser revisados periodicamente para garantir sua efetividade.

Dessa forma, o PAEE não é um documento estático, mas dinâmico, que deve acompanhar a evolução da criança e as demandas do contexto escolar. Sua importância reside no fato de articular teoria e prática, promovendo uma resposta pedagógica intencional, planejada e fundamentada, que fortalece o compromisso da escola com a inclusão. Ao assegurar que os direitos de aprendizagem sejam efetivamente contemplados, o plano contribui para que cada estudante desenvolva suas autonomia, independência e participação social, consolidando o papel da escola como espaço de equidade, diversidade e transformação.

3.3 O ESTUDO DE CASO: CONCEITO E ELABORAÇÃO

O Estudo de Caso é um instrumento previsto na Portaria nº 8.764/2016 (Anexo IV), cujo objetivo é analisar de forma detalhada a criança em sua singularidade, identificando potencialidades, necessidades e barreiras que dificultam sua aprendizagem e participação na escola. Constitui de base para a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), assegurando que as ações pedagógicas sejam organizadas de maneira intencional, inclusiva e alinhadas ao direito de aprendizagem de cada criança.

Para sua elaboração, o Estudo de Caso deve ser construído de forma coletiva e colaborativa, envolvendo o trio gestor, professores da sala comum, profissionais de apoio e, sempre que possível, a família da criança. O processo começa com a observação sistemática da


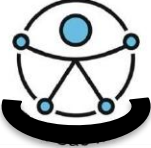
criança no cotidiano escolar, registrando como ela interage nos diferentes espaços, quais atividades consegue realizar com autonomia, onde apresenta maiores dificuldades e quais recursos facilitam sua participação.

Em seguida, realiza-se a coleta de informações sobre os históricos escolar e familiar, diagnósticos, quando existentes, além de relatos de professores, equipe gestora e familiares. Essas informações são organizadas em um formulário ou roteiro específico (conforme modelo do Anexo IV), que contempla aspectos como: identificação do estudante, potencialidades, dificuldades, barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, recursos já utilizados e resultados observados.

A partir desses registros, o grupo elabora uma análise conjunta, refletindo sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas, recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas necessárias, bem como os encaminhamentos que deverão ser realizados. O Estudo de Caso, portanto, não é um relatório meramente descritivo, mas um instrumento de planejamento e intervenção pedagógica, que deve ser revisitado e atualizado periodicamente de acordo com a evolução da criança.


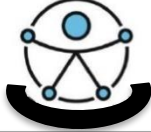
Assim, pode-se afirmar que o Estudo de Caso é o ponto de partida para um trabalho inclusivo de qualidade, pois possibilita compreender a criança em sua singularidade, identificar barreiras e propor estratégias que garantam seu desenvolvimento integral e seu direito à aprendizagem no ensino regular. As Figuras 1 e 2 trazem os modelos para o Estudo de Caso e para o Plano de Atendimento Educacional Especializado, instrumentos importantes para o trabalho no AEE.

Figura 1 – Modelo de Estudo de Caso

 PREFEITURA DE SÃO PAULO EDUCAÇÃO	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO <div style="background-color: black; width: 100px; height: 30px; margin: 10px auto;"></div>	
ANEXO IV - REFERENCIAL PARA ESTUDO DE CASO		
<p>Este documento é um referencial orientador para a realização dos Estudos de Caso para encaminhamento dos educando e educandas, público alvo da educação especial, ao AEE. Deste modo, os educadores poderão utilizá-lo sem o objetivo de preencher pontualmente aos itens ou limitando-se ao contido no referencial.</p> <p>O Estudo de Caso servirá de instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o educando e a educanda: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros.</p> <p>A - Informações referentes ao educando ou à educanda: idade, série, escolaridade, deficiência, outros.</p> <p>B - Informações coletadas sobre o educando ou a educanda, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Potencialidades; * Interações (com colegas, com educadores e demais servidores da U.E.); * Preferências (amigos, objetos, atividades, alimentos, entre outros); * O que não gosta ou demonstra não gostar; * Como expressa suas necessidades, desejos e interesses; * Como é sua comunicação receptiva e expressiva (como compreende as informações e de que maneira se expressa); * Conta com quais apoios (material, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros apoios); * Como os apoios disponíveis atendem às necessidades do educando ou da educanda; * Outras informações. <p>C - Informações coletadas da/sobre a escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Como o educando ou a educanda participa das atividades e interage em todos os tempos e espaços da escola; * Das atividades desenvolvidas com a turma, quais são realizadas com facilidade e quais ainda não são realizadas ou realizadas com dificuldades ou necessidade de apoio; * Quais as necessidades específicas do educando ou da educanda, decorrentes dos impedimentos da deficiência; * Quais as barreiras impostas pelo ambiente escolar; * Tipo de atendimento educacional e/ou clínico que o educando ou a educanda já recebe e quais os profissionais envolvidos; * O que os educadores relatam sobre interesses e expectativas do educando ou da educanda em relação à sua formação escolar; * Informações sobre o educando ou a educanda em relação aos aspectos social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros; * Avaliação do professor de sala de aula comum sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando ou da educanda; * Informações gerais apontadas pelo professor da sala comum com sugestões sobre os apoios e estratégias para que o educando ou a educanda atinja os objetivos educacionais. * Expectativas dos educadores em relação ao educando ou à educanda; * Principais habilidades e potencialidades relatadas pelos educadores; * Motivos gerais que os professores e coordenadores pedagógicos indicam sobre a necessidade do AEE para o educando ou a educanda; * Como e quem avaliou/orientou sobre os recursos já utilizados; * Envolvimento afetivo, social da turma com o educando ou a educanda. * Informações da escola (equipe gestora, docente e de apoio, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento e aprendizagem; 		

Continua...

Continuação da Figura 1 – Modelo de Estudo de Caso

 PREFEITURA DE SÃO PAULO EDUCAÇÃO	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO <div style="background-color: black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	
<p>* Outras informações.</p> <p>D. Informações coletadas da/sobre a família ou responsáveis:</p> <p>* Apontamentos da família ou responsáveis sobre a vida escolar do educando ou da educanda;</p> <p>* Como é o envolvimento dos familiares ou responsáveis com a escola (participação em reuniões, eventos, entre outras atividades da Unidade Escolar);</p> <p>* O que a família ou responsáveis conhecem sobre os direitos do educando ou da educanda quanto à educação e como se manifestam sobre a garantia de seus direitos;</p> <p>* Habilidades, necessidades e dificuldades identificadas pela família ou responsáveis na vida pessoal e escolar do educando ou da educanda;</p> <p>* Expectativas da família ou responsáveis em relação ao desenvolvimento e escolarização do educando ou da educanda;</p> <p>Referência</p> <p><u>Artº. 22 – PORTARIA 8764/2016</u></p> <p><u>Artº. 3 – 13.146/2015 – LBI</u></p>		

Fonte: Portaria 8.764/2016

Figura 2 – Modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
DADOS DO EDUCANDO OU EDUCANDA	
NOME:	D.N.
UNIDADE EDUCACIONAL:	ANO/CICLO:
EQUIPE RESPONSÁVEL PELO PLANO DE AEE:	
INFORMAÇÕES GERAIS	
ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO	
OBJETIVO DO AEE	
ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO AEE	
RECURSO DE ACESSIBILIDADE/MATERIAIS PARA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS	
MOBILIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DA U.E./OUTRAS PARCERIAS	
AVALIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE AEE	
EQUIPE RESPONSÁVEL:	
_____	_____
_____	_____
_____	_____
CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS PELO EDUCANDO OU EDUCANDA:	
_____	_____

Fonte: Portaria 8.764/2016

4 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA INCLUSIVA E O PAPEL DOS GESTORES

É no caráter educativo da gestão escolar democrática que encontramos as possibilidades de mudança (Campos e Scheibe, 2010).

Nesta seção, serão apresentadas reflexões sobre a gestão inclusiva, compreendida como um processo que vai além da administração escolar, envolvendo o compromisso ético e político com a equidade e o respeito à diversidade. Discutiremos como a atuação da equipe gestora pode contribuir para a construção de uma escola acolhedora e inclusiva.

4.1 CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Gestão Democrática é um modelo de administração escolar baseado na participação coletiva, no diálogo e na corresponsabilidade entre todos os sujeitos da comunidade educativa: gestores, professores, crianças, famílias. Seu princípio é garantir transparência, equidade e a construção de decisões compartilhadas, valorizando a escuta e o envolvimento de diferentes vozes no planejamento, no estabelecimento das metas, na execução e na avaliação das ações no cotidiano escolar.

A gestão democrática está prevista na Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI) e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Brasil 9.394/1996), a gestão democrática orienta-se pelos princípios da participação, da autonomia e da descentralização, fortalecendo a escola como espaço de cidadania, inclusão e transformação social. Por isso, a gestão democrática torna-se cada vez mais fundamental para que a educação pública garanta a qualidade social do ensino por meio da participação da comunidade escolar e local na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, da participação no Colegiado Escolar, no Grêmios Estudantil, nas associações de Pais e Mestres, de modo que todos os envolvidos participem das tomadas de decisões, a fim de buscar as melhores alternativas para contemplar as reais necessidades das crianças e da escola.

Entendem-se os benefícios da gestão democrática a partir da explicação de Luck (1998, p. 1) que considera que:

A participação dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados,

construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo. A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e seus resultados. Esse poder é resultante da competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando à unidade social vigor e direcionamento firme.

No âmbito pedagógico, trazemos o olhar e a importância do papel do gestor na perspectiva inclusiva nas instituições de educação infantil. É importante destacar, que o gestor escolar desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade para as crianças na educação infantil. Essa etapa é caracterizada por ser um período crucial nos desenvolvimentos cognitivo, socioemocional e motor das crianças, exigindo uma abordagem pedagógica específica e sensível às suas necessidades e potencialidades para o seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, o gestor da instituição de educação infantil desempenha um papel estratégico na promoção de práticas pedagógicas inclusivas em um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças. O gestor deve ter um olhar sensível às singularidades da primeira infância, reconhecendo a importância de promover ações educativas que respeitem e valorizem o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança dentro das suas potencialidades e necessidades.

Além disso, o gestor pedagógico deve fomentar a formação continuada dos professores e demais profissionais da instituição, garantindo que estejam atualizados com as melhores práticas pedagógicas para a educação infantil. Ele também deve promover uma comunicação efetiva e colaborativa com as famílias, buscando estabelecer parcerias que fortaleçam o processo educativo das crianças.

Outro aspecto relevante é o papel do gestor na articulação com os órgãos responsáveis pelas políticas educacionais, buscando garantir condições adequadas de infraestrutura, recursos pedagógicos e formação para os profissionais, a fim de promover uma educação infantil de qualidade. Portanto, o gestor pedagógico das instituições de educação infantil na perspectiva de uma Educação Inclusiva desempenha um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade nessa etapa fundamental. É necessário que ele esteja atento às singularidades da primeira infância, buscando criar um ambiente educativo estimulante, promover a formação

dos profissionais e estabelecer parcerias com as famílias e com os órgãos responsáveis pela educação.

Assim, ao promover uma gestão democrática, compartilhada e participativa na educação infantil, considerando e respeitando e os documentos orientadores, é possível contribuir para uma educação de qualidade e equitativa. Esse modelo de gestão valoriza a participação de todos os envolvidos, fortalece a construção coletiva do PPP e promove a qualidade do ensino e da aprendizagem.

4.2 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR À LUZ DO DECRETO MUNICIPAL Nº 54.453/2013

O papel da gestão escolar é coordenar, articular e orientar o funcionamento da escola de modo que ela cumpra sua função social: garantir uma educação de qualidade, inclusiva e democrática. Para isso, cabe à gestão planejar, organizar e avaliar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade, assegurando que estejam alinhadas ao projeto político-pedagógico (PPP) e às legislações vigentes.

Mais do que administrar recursos, a gestão escolar deve promover a participação coletiva, estimulando o diálogo entre professores, estudantes, famílias e comunidade, valorizando a diversidade e garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos. Nesse sentido, a gestão assume um papel pedagógico, democrático e mediador, articulando as demandas do cotidiano com as políticas públicas educacionais, incentivando a formação continuada dos profissionais e criando condições para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa. Em consonância com os documentos oficiais, a gestão escolar é o eixo que integra os diferentes setores da escola, fortalecendo tanto a dimensão administrativa quanto a pedagógica em busca de um ambiente educativo inclusivo, participativo e possibilitado.

De acordo com o Decreto Municipal nº 54.453/2013, estabelece-se a figura do trio gestor, composto de diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico. Cada um dos componentes tem responsabilidades e atribuições específicas (São Paulo, 2013).

Art. 4º - A função de diretor de escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor.

Em relação a suas atribuições, o decreto elenca, no artigo 6º, item VI: “prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Por sua vez, o assistente de diretor de escola tem suas atribuições expostas no artigo 8º (São Paulo, 2013), quais sejam:

I. Substituir o diretor, em seus impedimentos legais, na forma definida em portaria específica; II. Responder pela gestão da escola, nas ausências do diretor de escola; III. Atuar conjuntamente com o diretor de escola no desempenho de suas atribuições específicas.

Verifica-se que é uma função de substituição do diretor em suas ausências, portanto o assistente de diretor também deve estar atento às atribuições do diretor para que possa cumprir as tarefas e apoiar a direção na condução das atividades da equipe gestora. Por fim, conforme preconiza o artigo 10 do decreto (São Paulo, 2013), o coordenador pedagógico

é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

No artigo 11 (São Paulo, 2013), relacionadas diretamente à Educação Especial, estão elencadas as seguintes atribuições do coordenador pedagógico nos parágrafos XV e XVII:

XV. promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação; XVII. participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem (São Paulo, 2013).

Assim é formado o trio gestor com o objetivo de efetivar ações para o funcionamento das escolas da rede municipal de São Paulo. Essa mesma equipe deve atuar em favor da inclusão de bebês e crianças na Educação Infantil e para o atendimento de suas necessidades específicas.

De acordo com o MEC (Brasil, 2004, p. 13):

A direção de uma escola precisa ser dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um. Ela precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola. Precisa, também, ser respeitosa nas relações interpessoais, inclusive nas ocasiões em que tem que promover ajustes no percurso de cada agente.

É importante salientar que a gestão escolar ultrapassa o caráter meramente administrativo e assume um papel essencialmente humano, democrático e inclusivo. O diretor, nesse contexto, não é apenas um gestor de recursos e normas, mas alguém que promove o diálogo, fortalece a autonomia dos sujeitos e cria condições para que a escola seja um espaço de participação coletiva. Delegar poderes e estimular a autonomia significa romper com práticas centralizadoras, reconhecendo que cada educador, estudante e membro da comunidade escolar possui saberes e potencialidades que podem enriquecer o projeto pedagógico.

Ao mesmo tempo, a gestão democrática exige equilíbrio entre firmeza e respeito. Ser uma referência na escola implica não apenas liderar, mas inspirar e motivar, cultivando relações de confiança. Isso se torna ainda mais importante quando é preciso intervir para ajustar percursos, o que deve ser feito com empatia, respeito e clareza, sem perder de vista o objetivo comum: a formação integral dos estudantes e a consolidação de uma escola inclusiva, colaborativa e socialmente comprometida. Assim, por vezes, não sabendo lidar com determinadas situações que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência, o professor coloca em dúvida suas concepções e sua prática. Nesse momento, o papel do gestor é fundamental, ele deve ser o provocador e mediador de práticas reflexivas. A função do gestor nesse processo de inclusão remete a um “gestor educador”, que mantém sua ação a serviço do pedagógico para atender não só as demandas dos estudantes, mas também as necessidades e carências dos professores. Também aponta para um “gestor inclusivo” que respeita os limites, fragilidades e dificuldades das pessoas, sejam elas professores, estudantes, funcionários ou pais.

É importante, porém, dizer que as mudanças não dependem apenas da legislação educacional, mas é necessário que haja uma modificação no olhar dos professores sobre esses temas, nas representações de deficiência, normal, anormal, entre tantas outras.

O diretor deve ampliar seu conhecimento sobre inclusão, equidade, aprendizagem ao longo da vida e as estratégias para promovê-los, bem como a compreensão das políticas educacionais nesta matéria, como condição para garantir o desenvolvimento equânime e a aprendizagem integral de todos os estudantes” (CNE, 2021).

Por todo exposto, é possível afirmar que a função do diretor escolar não se limita à administração da escola, mas envolve um compromisso profundo tanto com a formação humana quanto com a social. Ao ampliar seus conhecimentos sobre inclusão, equidade e aprendizagem ao longo da vida, o gestor se coloca como protagonista na construção de uma escola que acolhe e valoriza a diversidade, garantindo que nenhum estudante seja excluído dos processos educativos. Esse movimento exige compreender as políticas públicas de educação inclusiva e traduzi-las em práticas efetivas, capazes de assegurar a equidade no acesso e na permanência.

Diante de uma discussão tão cara com a qual concordamos, o diretor deve ser um líder pedagógico e democrático, que orienta a equipe escolar a desenvolver estratégias inovadoras e inclusivas, alinhadas às necessidades de cada criança e adolescente. Ampliar o olhar sobre inclusão e equidade significa assumir que a educação é um direito universal e inegociável, e que cabe à escola criar condições reais para que todos aprendam, cresçam e se desenvolvam em sua integralidade.

4.3 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

A Declaração de Salamanca, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil – LDB - lei nº 9.394/96), juntamente com outros instrumentos legais, estabelecem que a educação é um direito de todos. Esses documentos destacam a importância da inclusão de pessoas com deficiência, especialmente na rede regular de ensino, e garantem o AEE por meio das Salas de Recursos. Nesse contexto, a gestão escolar desempenha um papel fundamental na efetivação da Educação Inclusiva, seguindo os princípios de uma escola verdadeiramente democrática.

Esses instrumentos legais reconhecem que todas as pessoas têm o direito de receber uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e necessidades. A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares é uma parte fundamental desse processo, pois promove a participação plena e igualitária de todos os estudantes na sociedade.

Para garantir uma educação inclusiva, a gestão deve estar comprometida com os princípios da igualdade, equidade e respeito à diversidade. Isso implica criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde todas as pessoas se sintam valorizadas e respeitadas.

A gestão escolar inclusiva envolve a implementação de políticas e práticas que promovam a acessibilidade, adaptações curriculares, formação de professores para atuar de

forma inclusiva, disponibilização de recursos e suportes necessários, além do estabelecimento de parcerias com a comunidade e instituições especializadas.

Uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva reconhece a importância da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, pais, professores e funcionários. Essa participação envolve a tomada de decisões conjuntas, a escuta atenta das necessidades e perspectivas de todos os envolvidos, além da criação de espaços para o diálogo e a colaboração.

Nesse sentido, a gestão escolar desempenha um papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, promovendo uma escola democrática, acolhedora e que valorize a diversidade. Através de políticas, práticas e parcerias adequadas, é possível garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades.

No âmbito pedagógico, trazemos o olhar e a importância do papel do gestor na perspectiva inclusiva nas instituições de Educação Infantil. É importante destacar, que o gestor escolar desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade para as crianças na Educação Infantil. Essa etapa é caracterizada por ser um período crucial nos desenvolvimentos cognitivo, socioemocional e motor das crianças, exigindo uma abordagem pedagógica específica e sensível às suas necessidades e potencialidades para o seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, o gestor da instituição de Educação Infantil desempenha um papel estratégico na promoção de práticas pedagógicas inclusivas em um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças. O gestor deve ter um olhar sensível às singularidades da primeira infância, reconhecendo a importância de promover ações educativas que respeitem e valorizem o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança dentro das suas potencialidades e necessidades.

Além disso, o gestor pedagógico deve fomentar a formação continuada dos professores e demais profissionais da instituição, garantindo que estejam atualizados com as melhores práticas pedagógicas para a Educação Infantil. Ele também deve promover uma comunicação efetiva e colaborativa com as famílias, buscando estabelecer parcerias que fortaleçam o processo educativo das crianças.

Outro aspecto relevante é o papel do gestor na articulação com os órgãos responsáveis pelas políticas educacionais, buscando garantir condições adequadas de infraestrutura, recursos pedagógicos e formação para os profissionais, a fim de promover uma Educação Infantil de qualidade.

Portanto, o gestor pedagógico das instituições de Educação Infantil na perspectiva de uma Educação Inclusiva desempenha um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade nessa etapa fundamental. É necessário que ele esteja atento às singularidades da primeira infância, buscando criar um ambiente educativo estimulante, promover a formação dos profissionais e estabelecer parcerias com as famílias e órgãos responsáveis pela educação.

No contexto pedagógico, a gestão na Educação Infantil, que representa a primeira etapa da educação básica, é uma discussão fundamental. Nos debates atuais sobre a qualidade da educação, é imprescindível abordar a questão da gestão democrática, compartilhada e participativa. Esses princípios reconhecem a estreita relação entre processos participativos e a qualidade do ensino.

A gestão democrática na Educação Infantil envolve a participação ativa de diferentes atores, como gestores, professores, famílias e comunidade escolar, na tomada de decisões e na definição das diretrizes pedagógicas da instituição. Essa abordagem permite uma construção coletiva do projeto educativo, garantindo o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar na busca por uma educação de qualidade.

Além disso, a gestão participativa promove a valorização das vozes e experiências de todos os envolvidos no processo educativo, possibilitando a troca de saberes e a construção de práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades das crianças.

Para fortalecer essa gestão participativa, é essencial considerar e respeitar documentos importantes que norteiam a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC, 2017). Esses documentos fornecem orientações e diretrizes pedagógicas fundamentais para o planejamento e a organização curricular, contemplando a diversidade de experiências e o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, ao promover uma gestão democrática, compartilhada e participativa na Educação Infantil, considerando e respeitando os documentos orientadores, é possível contribuir para uma educação de qualidade e equitativa. Esse modelo de gestão valoriza a participação de todos os envolvidos, fortalece a construção coletiva do projeto educativo e promove a qualidade do ensino, tendo em vista as necessidades e potencialidades das crianças nessa fase tão crucial de seu desenvolvimento na Educação Infantil.

Consideramos os documentos legais já mencionados no texto, e acrescentamos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), volumes 1 e 2. Esse documento, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), assume como finalidade assegurar

o cumprimento constitucional e orientar os sistemas de ensino e as unidades educativas para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade.

Embora a legislação aponte para um diretor/gestor que integre atividades administrativas e pedagógicas através da integralização dos segmentos de professores, pais, alunos, funcionários e sociedade, as narrativas motivacionais desse texto indicam que a gestão está próxima do modelo fabril.

O gestor escolar no exercício de sua função não pode ignorar os preceitos legais e adotar um modelo de gestão antidemocrático, conforme citado por Luck (2018, p. 57)

Gestão democrática como processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: Envolve a consciência de construção de conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como todo.

A gestão escolar na Educação Infantil deve priorizar a qualidade da educação, promovendo práticas autônomas, reflexivas e democráticas. É fundamental incentivar os professores a terem acesso a estudos teórico-metodológicos sobre a educação na infância, para que possam aprofundar seu domínio sobre os aspectos específicos do seu trabalho pedagógico com as crianças. Para isso, o gestor precisa estar consciente das diretrizes presentes nos documentos e buscar constantemente a sua formação continuada.

Entendemos que os gestores da educação pública enfrentam inúmeros desafios durante seu período à frente de uma escola. No entanto, não podemos negligenciar os efeitos prejudiciais da gestão autocrática na qualidade da educação. É necessário promover uma gestão participativa, que valorize o diálogo, a escuta ativa e a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Dessa forma, será possível construir um ambiente educativo mais enriquecedor, que atenda às necessidades das crianças e promova o desenvolvimento integral.

É importante que o gestor educacional tenha conhecimento das orientações legais e oficiais que direcionam o seu trabalho. Na gestão da Educação Infantil, há um trabalho coletivo de organização dos tempos, espaços e atividades, bem como uma reflexão constante sobre a maneira como os professores podem atender às necessidades e interesses individuais e coletivos das crianças.

Portanto, no contexto pedagógico, o gestor educacional na Educação Infantil desempenha um papel fundamental ao conhecer e se orientar pelas diretrizes legais, promovendo uma gestão participativa que incentiva a formação dos professores e busca

constantemente a qualidade da educação. Ao adotar uma abordagem autocrática, os efeitos negativos podem prejudicar o processo educativo. Por isso, é necessário fortalecer uma gestão que valorize a participação, o diálogo e a reflexão, visando proporcionar uma educação de qualidade às crianças na fase da primeira infância.

O documento da SME/SP denominado Proposta de Formação (2005) define mais detalhadamente o que se espera dessa concepção de gestão na ação dos gestores da Educação Infantil, mostrando que está alinhado com a ideia de Oliveira (2008), exposta anteriormente. Apresenta-se a seguir um dos trechos indicadores desse detalhamento.

Gestão Pedagógica: otimização dos tempos e espaços de aprendizagem na Educação Infantil. Essa ação visa destacar o papel dos gestores pedagógicos das Coordenadorias de Educação [atuais DRE] e das Unidades de Educação Infantil como responsáveis e facilitadores do planejamento e da organização dos tempos e espaços de aprendizagem nas Unidades Educacionais. [...] A gestão pedagógica da unidade educacional, sob a responsabilidade de seus supervisores, diretores e coordenadores, quando comprometida com a melhoria das condições que interferem no modo como cada grupo e cada criança se desenvolve, revela-se um facilitador na construção e implementação de um projeto pedagógico que viabilize um currículo que propicie às crianças condições, de fato, de aprendizagem, respeitando-as como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico (São Paulo, 2005, p. 50).

Os documentos orientadores de Secretaria Municipal Educação (SME) ressaltam a importância de os gestores comprometerem-se diretamente com as aprendizagens das crianças, o que requer uma gestão pedagógica. Para que esse compromisso seja efetivo, é fundamental ter um compromisso com a gestão do projeto pedagógico e do currículo, de acordo com as considerações de Oliveira (2008).

Nesse cenário, é fundamental que gestão pedagógica seja democrática, participativa compartilhada para promover uma escola inclusiva. É comum ouvirmos de diretoras afirmações como: “O diretor não é gestor sozinho”. Esse modelo de gestão envolve toda a comunidade escolar em um exercício constante de diálogo e reflexão, favorecendo a descentralização das decisões e garantindo maior autonomia para que todos possam escolher, planejar, elaborar projetos e agir com responsabilidade compartilhada com o gestor.

O gestor público atua como agente central na condução dessa prática, direcionando ações para a resolução de problemas e desempenhando um papel relevante diante da sociedade, já que a escola é um espaço privilegiado para o aprendizado sobre participação social. Segundo Lück (2008, p. 21), a gestão pode ser compreendida como um processo de mobilização de competências e da energia de pessoas organizadas coletivamente, de modo que, por meio de

sua participação ativa e competente, se alcancem, da forma mais plena possível, os objetivos de sua unidade de trabalho no caso, os objetivos educacionais.

Diante dessa reflexão, entendemos que o gestor escolar é o dirigente e principal responsável pela instituição, detendo uma visão global de seu funcionamento. Sua função exige a capacidade de articular e integrar os diferentes setores da escola o administrativo, o pedagógico, a secretaria, os serviços gerais e o relacionamento com a comunidade de forma coesa e harmônica. Essa articulação não se limita à organização interna; ela implica criar conexões e estabelecer canais efetivos de comunicação que favoreçam a cooperação entre os diversos profissionais e setores.

Entre suas atribuições, promover a integração entre a escola e a comunidade se destaca como uma das mais complexas e desafiadoras, pois demanda esforços contínuos para estabelecer parcerias, compreender as necessidades locais e envolver ativamente famílias, organizações e lideranças comunitárias no processo educativo. Tal integração é vista por Libâneo (2008) como elemento essencial para garantir que a escola cumpra sua função social, formando cidadãos participativos e comprometidos com o bem comum.

De acordo com os autores, a inclusão vai além de ter rampas e banheiros adaptados. A gestão educacional da escola inclusiva deve envolver seus professores e profissionais em discussões sobre todas as demandas relacionadas à inclusão. As práticas pedagógicas também devem ser revisadas e transformadas, diversificando o currículo. Os alunos devem ter a liberdade de aprender de acordo com suas próprias condições, independentemente de terem deficiências ou não.

Essa reflexão ressalta a importância de adotar uma abordagem participativa e colaborativa na gestão escolar, especialmente no contexto da inclusão. Significa reconhecer que a inclusão vai além de aspectos físicos e envolve o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar. É necessário estabelecer um ambiente de escuta ativa e consideração das diferentes vozes, valorizando as contribuições dos coordenadores, professores e demais profissionais envolvidos.

Além disso, a reflexão sobre as práticas pedagógicas é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Isso implica em revisitar o currículo, diversificar as estratégias de ensino e criar um ambiente que promova a autonomia e o respeito às diferentes condições de aprendizagem dos alunos. A inclusão é um processo contínuo de transformação, no qual é preciso estar aberto a novas ideias e perspectivas, buscando sempre aprimorar as práticas educacionais.

Portanto, com base nas orientações relacionadas ao fazer da equipe gestora, o papel é fomentar e facilitar a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, promovendo um diálogo constante, ouvindo suas contribuições e considerando suas experiências. Através dessa gestão democrática e inclusiva, é possível construir um ambiente educacional que valorize a diversidade, atenda às necessidades individuais das crianças e promova uma educação de qualidade para todos.

A gestão escolar tem papel essencial na consolidação de uma escola inclusiva, pois é a partir de suas decisões, posturas e ações que se viabiliza uma cultura de acolhimento, respeito e valorização das diferenças. Para além das funções administrativas, a gestão deve assumir um compromisso pedagógico e político com a inclusão, garantindo a participação de todos os sujeitos no ambiente escolar. Isso implica promover formações continuadas, articular a rede de apoio intersetorial, acompanhar os processos pedagógicos e favorecer práticas colaborativas entre os profissionais da escola. Uma gestão democrática e sensível às singularidades dos estudantes contribui significativamente para a superação de barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas que ainda limitam o acesso e a permanência de crianças com deficiência na escola comum.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DO TRIO GESTOR E DAS EDUCADORAS COM FOCO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Somente por meio da educação, do convívio e da inclusão todos poderão alcançar o seu melhor (Mendes, 2020).

Nesta seção, apresentamos a metodologia da pesquisa, descrevendo o passo a passo das etapas desenvolvidas: o universo do estudo, os participantes, os instrumentos utilizados (entrevistas, estudo de caso, plano de AEE), a formação realizada com o trio gestor e as educadoras, a análise de dados e os resultados obtidos.

5.1 METODOLOGIA

Ao pensarmos em pesquisa, uma das primeiras preocupações é a definição do caminho metodológico, do tipo de investigação a ser realizada, das ferramentas de coleta e análise de dados, bem como da forma de apresentação dos resultados. Mais do que saber aonde se quer chegar, é fundamental compreender como chegar. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se mostra pertinente, pois possibilita uma análise aprofundada das interações sociais e dos significados construídos no ambiente escolar.

Assim, a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é qualitativa, do tipo estudo de caso, uma vez que busca compreender em profundidade a realidade de uma unidade educacional específica. Para a produção de dados, foram utilizados dois instrumentos: a formação ofertada às educadoras sobre a elaboração do Plano Educacional Especializado (PAEE) e do Estudo de Caso, além da realização de entrevistas semiestruturadas com o trio gestor e com as docentes envolvidas.

De acordo com Minayo (2012, p. 623), a pesquisa qualitativa exige do pesquisador a capacidade de compreensão, ou seja, de “colocar-se no lugar do outro”, interpretando experiências humanas em suas singularidades. Assim, o pesquisador assume um papel protagonista, exercendo um olhar sensível e atento às relações e interações do contexto investigado. Diferente da pesquisa quantitativa, que se centra em números e mensurações, a qualitativa busca interpretar fenômenos sociais, atribuindo sentido às práticas e discursos dos sujeitos envolvidos.

Quanto ao modelo de entrevista, Lüdke e André (2018) assinalam que ele permite captar percepções, significados e interpretações diretamente dos sujeitos, valorizando o contexto em que estão inseridos. As entrevistas foram realizadas em três etapas, inspiradas na proposta por Minayo (2012). Após verificar a disponibilidade do trio gestor e das professoras, os encontros foram agendados em horários diferenciados, ocorrendo de forma individual, com cada participante. Cada entrevista durou aproximadamente de 30 a 45 minutos e foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública do Município de São Paulo, com base em um roteiro semiestruturado. Os áudios foram gravados e transcritos pela pesquisadora, garantindo a segurança e o sigilo das informações.

No que se refere ao estudo de caso, Lüdke e André (2018) destacam que ele é uma alternativa metodológica significativa para pesquisas que buscam compreender problemas específicos do cotidiano escolar. O objeto de estudo deve ser claramente delimitado, carregando um interesse próprio e particular.

Entre suas características estão: a busca pela descoberta; a interpretação em contexto; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de variadas fontes de informação; a valorização dos diferentes pontos de vista; e a produção de relatos em linguagem acessível. Dessa forma, o estudo de caso permite compreender de maneira ampla e detalhada o papel da gestão escolar e dos educadores no processo de inclusão, articulando teoria e prática em um cenário real.

De acordo com as autoras, o estudo de caso como uma alternativa metodológica relevante tanto para a pesquisa teórica quanto para a prática, sobretudo quando voltada a problemas específicos do cotidiano escolar. Essa abordagem possibilita uma análise contextualizada e aprofundada, articulando teoria e prática de forma significativa, a saber: após a produção dos dados, foi realizada a análise interpretativa organizada a partir de núcleos temáticos, como veremos adiante. Segundo Minayo (2012, p. 623)

Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (Minayo, 2012, p. 623).

Para a autora, a interpretação nunca deve ser entendida como a última palavra sobre o objeto de estudo, uma vez que o sentido de uma mensagem está sempre aberto a novas leituras e múltiplas possibilidades de compreensão, dependendo do tempo histórico, da realidade social

e do olhar do pesquisador. Ainda assim, quando conduzida de forma rigorosa e fundamentada, a análise garante fidedignidade às informações, assegurando que os resultados reflitam com consistência a realidade investigada.

5.2 ENTRADA NO CAMPO E CONTEXTO DA PESQUISA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA TEREZA EGLÉR MANTOAN²

A gestão escolar acolheu a proposta da pesquisa, reconheceu a relevância da temática, e ofereceu colaboração para a organização das visitas, a sistematização dos dados e para a realização das atividades dos instrumentos nos momentos coletivos de PEA das educadoras.

Em 04 de abril de 2025, fizemos a primeira visita para conhecer a Unidade, as professoras e os espaços, sendo recebida de forma acolhedora pela coordenadora, pela diretora e pelas docentes. No dia 11 de abril, realizamos um encontro *online* para aprofundar o conhecimento sobre a trajetória e a experiência dos participantes, apresentando o foco da pesquisa: a formação de gestores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e sua importância de combater as barreiras e garantir uma educação de qualidade e equitativa.

Na Figura 3, a pesquisadora se apresenta no ambiente educacional do Centro de Educação Infantil Profa. Maria Tereza Eglér Mantoan, conhecendo o trio gestor, os educadores e os diferentes espaços da unidade, com o propósito de desenvolver a pesquisa de campo intitulada “Formação Continuada do Trio Gestor e Educadoras com foco no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”.

² Para manter o sigilo sobre o CEI pesquisado, resolveu-se denomina-lo Centro de Educação Infantil Professora Maria Teresa Eglér Mantoan em homenagem a essa grande educadora, que é uma referência nacional na luta por uma educação inclusiva. Ela é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED / Unicamp) e atua como professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição. Recebeu a Ordem Nacional do Mérito Educacional em reconhecimento à sua contribuição à Educação brasileira.

Figura 3 – A pesquisadora no ambiente do CEI



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

A investigação se deu por meio dos seguintes passos:

1. Realização do contato com os participantes da pesquisa;
2. Convite ao trio gestor por intermediação da direção da escola;
3. O contato com a equipe gestora para a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, feito durante uma segunda visita à instituição, pré-agendada e presencial;
4. Realização das entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice 1) com o trio equipe gestora de cada UE após a assinatura do TCLE, em local e horário de livre escolha da participante, observando-se a não determinação de tempo para que o participante ficasse à vontade (Montenegro, 1994);
5. Registro das entrevistas em um Sony Gravador de voz digital ICD-PX240 4GB (de posse da pesquisadora responsável);
6. Após as entrevistas, transcrição dos áudios, em que quaisquer referências à instituição, ao participante ou a crianças serão suprimidas pela notação “[X]” e, só depois, as transcrições serão analisadas;
7. Exame dos dados por meio da análise interpretativa, pela inter-relação dos dados obtidos com os princípios teóricos estudados, partir de núcleos temáticos que emergiram da fala das participantes.

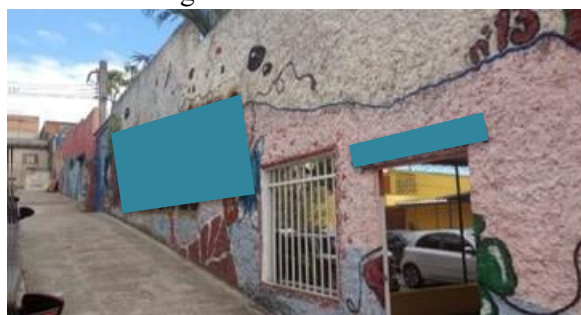
5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFA. MARIA TEREZA EGLÉR MANTOAN, UNIVERSO DO ESTUDO

O universo do estudo é Centro de Educação Infantil (CEI) Profa. Maria Tereza Eglér Mantoan, localizado na zona leste da cidade de São Paulo, pertencente à Diretoria Regional de Educação (DRE) São Miguel. Trata-se de uma escola ampla, com espaços verdes e estrutura adequada para atender 150 bebês e crianças. Sua concepção de Educação Infantil é acolhedora, comprometida com uma educação de qualidade e equitativa, respeitando os direitos e a diversidade de cada criança

A unidade foi oficialmente autorizada a funcionar por meio do Decreto nº 24.405, conforme publicação no Diário Oficial da Cidade, em 18 de agosto de 1987. Suas atividades educacionais tiveram início em 7 de março de 1988, sendo oficialmente inaugurada no dia 25 de março do mesmo ano. Com atendimento voltado para a Educação Infantil, o CEI atende crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e constitui o universo da presente pesquisa por ser o espaço onde se desenvolvem ações voltadas à formação continuada de educadoras e do trio gestor com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A unidade conta com infraestrutura adequada ao trabalho pedagógico e mantém um trabalho cooperativo com a comunidade local, sendo reconhecida por seu compromisso com uma educação pública, inclusiva e de qualidade.

A instituição possui 8 salas. Nesse espaço, trabalha-se com 14 grupos que abrangem turmas de Berçário I, Berçário II, Minigrupo I, Minigrupo II, em um total de 150 bebês e crianças matriculados, variando de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade. Entre estes, 1 possui deficiência autismo e 3 estão realizando acompanhamento médico para verificar diagnóstico. A equipe docente é composta por 17 professoras no período da manhã e 17 no período da tarde, totalizando 34 docentes, além de 6 Auxiliares Técnicos de Educação (ATEs) e 1 vigia. A equipe gestora é formada pela diretora, a assistente de direção e uma coordenadora pedagógica. Seguem abaixo as fotos do CEI

Figura 4 – Muro do CEI



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O registro fotográfico apresenta a fachada do CEI, que se destaca não apenas pela função social que exerce, mas também pela estética acolhedora e colorida de suas paredes, decoradas com desenhos, cores vivas e palavras que representam a identidade da unidade. A arte no muro traduz a essência da escola como lugar de vida, movimento, criatividade e pertencimento, refletindo o compromisso da comunidade escolar com uma educação democrática e inclusiva. O CEI se mostra acessível e aberto à comunidade, acolhendo diariamente crianças pequenas em seus primeiros anos de formação.

Assim, o mural colorido não é apenas uma pintura, mas um convite para entrar em um espaço onde as infâncias são valorizadas, as diferenças respeitadas e os vínculos fortalecidos. A escola se revela como um território de aprendizagens e experiências que marcam o início do percurso educacional, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Figura 5 – Parque externo com mobiliários



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 6 – Parque externo com área verde



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 7 – Espaço interno com redes livres



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 8 – Tanque de areia



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 9 – Parque interno.



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 10 – Parque interno



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 11 – Banheiro e trocador



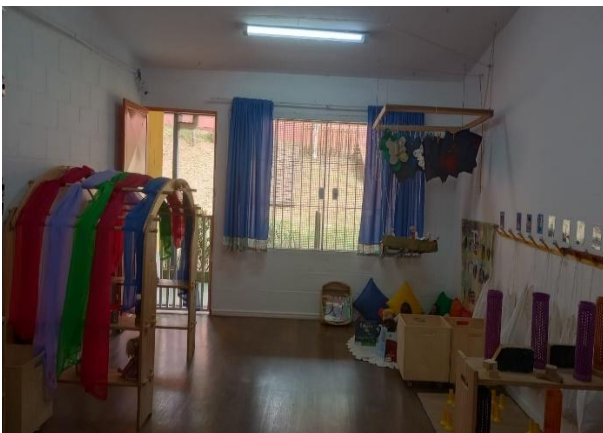
Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 12 – Atelier de artes



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 13 – Sala de Referência 1 - do agrupamento MG I



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 14 – Sala de Referência 2 - do agrupamento MG II



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 15 – Sala de atelier de artes



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 16 – Sala de Referência 3 para agrupamento do berçário II



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 17 – Refeitório para as crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 18 – Sala de Formação



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 19 – Sala de referência MG I- 01



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 20 – Sala de referência MGII C- 02



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 21 – Sala – 03 Sala de amamentação.



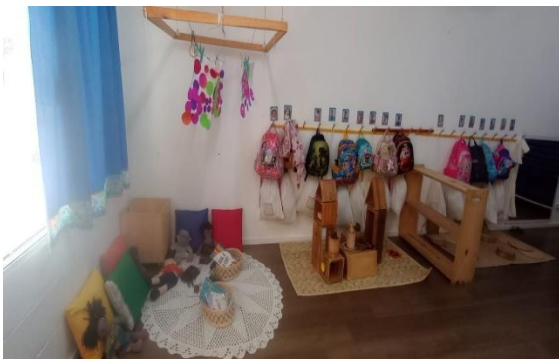
Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 22 – Sala de referência BI – 04



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 23 – Sala 5 de referência MG II B



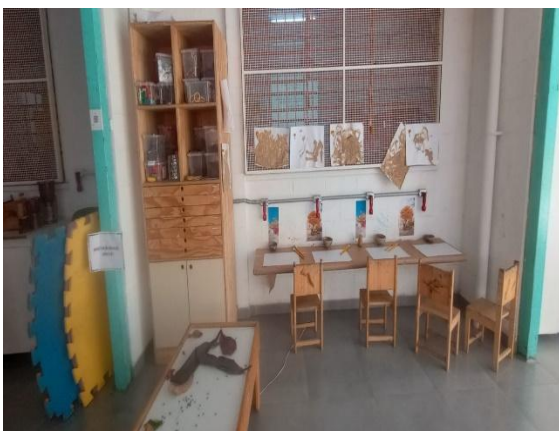
Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 24 – Ateliê de arte



Fonte: Arquivo pessoal (202)

Figura 25 – Ateliê de arte



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 26 – Biblioteca para todos os agrupamentos BI, BII, MGI, MGII e educadores.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 27 – Sala da coordenação



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 28 – Copa de refeição



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 29 – Sala dos professores.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

As imagens revelam um ambiente acolhedor e preparado para receber as crianças. Começando pelo espaço externo (Figuras 5 e 6), que possui mobiliários adequados e variados e uma área verde que proporciona muitas possibilidades para o brincar. No espaço interno (Figuras 7 a 10), ainda há um parque com tanques de areia para as crianças brincarem de faz de conta, além de variados brinquedos. Além disso, conta também com redes livres, onde é possível acolher as crianças e os bebês.

Em relação ao atendimento das necessidades e o conforto das crianças e dos bebês, o CEI possui banheiro e trocador (Figura 11), um refeitório acessível e amplo, iluminado para receber todas as crianças da unidade, além de uma sala de amamentação acolhedora e confortável para receber as mães (Figura 21). No tocante à formação das crianças, o CEI conta com diversos espaços, como as sete (7) salas de referência (Figuras 13, 14, 16, 19, 20, 22 e 23), arejadas, iluminadas e amplas, acolhedoras para que tanto os bebês quanto as crianças tenham possibilidades de construção e que proporcionam também oportunidades de brincar e

brincadeiras. Além dessas, o centro conta com atelier de artes (Figuras 15, 24 e 25), com uma ótima infraestrutura para diversas atividades, e uma biblioteca (Figura 26), com diversas oportunidades de leitura para todos os agrupamentos BI, BII, MGI, MGII e educadores.

Quanto à estrutura de apoio à equipe de trabalho, o CEI possui salas da coordenação ampla e bem organizada, copa de refeição dos educadores bem estruturada e sala dos professores acolhedora, com suporte tecnológico, como computadores e *data show*, e bem ventilada, para o conforto de todos.

Salientam-se, aqui, três ambientes:

Na Figura 18, o Espaço de Formação em Círculo, retrata uma sala organizada em formato circular, com cadeiras dispostas lado a lado. Essa organização espacial carrega um forte significado pedagógico: o círculo simboliza igualdade, escuta e participação coletiva, o que sugere uma proposta formativa baseada no diálogo e na horizontalidade das relações “Nós pedagógico”, fundamental para a consolidação de práticas inclusivas na Educação Infantil.

Já a Figura 23, o Espaço de Brincar e Autonomia, apresenta um ambiente organizado com materiais acessíveis às crianças, como fantasias, bonecas, almofadas, espelho e elementos de faz de conta. Os objetos estão dispostos ao alcance das mãos, favorecendo a livre escolha e a autonomia infantil. A presença do espelho amplia as possibilidades de reconhecimento de si e do outro, contribuindo para a construção da identidade. O cenário simboliza uma prática educativa que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de explorar, criar e atribuir significados às suas experiências, fortalecendo a autonomia, a expressão e a inclusão no cotidiano da Educação Infantil. Esse espaço revela uma concepção pedagógica que valoriza o brincar como linguagem fundamental da infância.

Por fim, a Figura 25, o Espaço de Experiência e Produção Infantil, apresenta um ambiente organizado com mesas e cadeiras em tamanho adequado às crianças, materiais acessíveis e produções expostas na parede. Observa-se um espaço planejado para atividades de experimentação, exploração e expressão artística, no qual os recursos estão ao alcance das crianças, favorecendo autonomia e participação ativa. O significado desse ambiente ultrapassa a dimensão física: ele revela uma concepção pedagógica que reconhece a criança como protagonista do próprio aprendizado. A exposição das produções valoriza a autoria infantil, fortalece a autoestima e legitima a criança como sujeito capaz de criar, investigar e comunicar ideias. Trata-se de um espaço que integra cuidado, intencionalidade pedagógica e respeito ao desenvolvimento integral, contribuindo para uma prática educativa democrática e inclusiva na Educação Infantil.

Foi muito satisfatório realizar a pesquisa de campo neste CEI acolhedor e acessível, repleto de possibilidades para o desenvolvimento e aprendizado das crianças. O espaço conta com salas arejadas, parques que incentivam o brincar ao ar livre, ateliê de artes, refeitório amplo e banheiros limpos e ventilados. A sala dos professores é bem equipada, tecnológica e confortável.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

As participantes deste estudo são a diretora, a vice-diretora, a coordenadora e duas educadoras do Centro de Educação Infantil Profa. Maria Tereza Eglér Mantoan, nomeadas como R1, R2, R3, J4, J5, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Participantes do estudo

PARTICIPANTES	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
R1- CEI	54	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Gestão Escolar e Psicopedagogia	30	10 Anos	4 Anos
R2 – CEI	52	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Escolar	25	13 Anos	6 Anos
R3 – CEI	56	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Escolar e Direito Educacional	26	30 Anos	7 Anos
J4-CEI	43	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia, Bacharel em Direito, Curso de Extensão de Educação Especial	23	08 Anos	3 Anos
J5-CEI	45	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia	28	04 Anos	2 Anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2025

A partir dos dados do Quadro 3, observamos que as participantes têm idades entre 43 e 56 anos, todas com formação em Pedagogia e especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*. Possuem entre 23 e 30 anos de experiência no Magistério da Educação Básica, atuando principalmente na Educação Infantil. Essa diversidade de trajetórias profissionais revela um grupo experiente e consolidado, que, ao longo dos anos, construiu práticas pedagógicas fundamentadas em saberes teóricos e práticos. A formação acadêmica, associada ao tempo de exercício profissional, mostra que essas educadoras vêm se dedicando ao aperfeiçoamento contínuo, dialogando com as exigências atuais da escola pública e os desafios da docência na contemporaneidade.

No decorrer da investigação, verificou-se que a maioria das participantes já havia trabalhado, em algum momento de sua carreira, com crianças com deficiência. Contudo, não souberam detalhar ou especificar essas experiências anteriores de forma aprofundada. No momento atual, a equipe atua diretamente com crianças diagnosticadas com autismo, sendo esse o principal foco de sua prática inclusiva. As educadoras, mesmo diante das dificuldades e limitações na descrição de experiências passadas, demonstram sensibilidade e empenho em compreender as necessidades específicas de seus alunos, buscando estratégias que favoreçam sua aprendizagem e participação no contexto da Educação Infantil.

5.5 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM O TRIO GESTOR E COM AS PROFESSORAS E SUAS RESPECTIVAS ANÁLISES

Para a realização das entrevistas semiestruturadas (Vide na íntegra nos apêndices A e B), inicialmente houve um diálogo com o trio gestor sobre a importância da pesquisa em andamento, destacando que o trabalho de campo contribui significativamente para a análise dos dados e para o aprofundamento das discussões teóricas. Após esse alinhamento, ficou previamente combinado o dia das entrevistas, que ocorreram na própria Unidade Escolar, na sala da coordenação, durante o período da tarde. A primeira entrevista foi realizada com a coordenadora pedagógica, com duração de aproximadamente 45 minutos; em seguida, a assistente de direção, cuja participação teve cerca de 30 minutos; por último, a diretora da unidade educacional, cuja entrevista durou 35 minutos.

Todo o processo ocorreu de maneira tranquila, uma vez que já havia sido feito o contato com a escola, com o trio gestor e com as educadoras, fortalecendo um ambiente de confiança e de colaboração em torno da proposta de uma educação inclusiva, com foco nos instrumentos

do Estudo de Caso e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Buscou-se conduzir as entrevistas de forma cuidadosa, permitindo que as participantes respondessem no seu tempo, a partir de seus conhecimentos e experiências. Os dados obtidos mostraram-se bastante positivos, contemplando os objetivos da pesquisa e dialogando com as discussões dos autores que fundamentam a pesquisa em desenvolvimento.

As entrevistas com o trio gestor e com as professoras foram agendadas para o dia 7 de maio de 2025, no período da tarde, com o objetivo de compreender sua concepção e as ações voltadas ao funcionamento de uma escola inclusiva, identificando estratégias para eliminar barreiras e planejar recursos e encaminhamentos para crianças com deficiência.

No dia 14 de maio, a pesquisadora retornou à Unidade para um encontro no horário de PEA, visando à apresentação e reflexão sobre os instrumentos de estudo de caso e plano de AEE. Nessa ocasião, ocorreram as entrevistas com as educadoras para conhecer suas trajetórias na Educação Infantil e o trabalho desenvolvido com a criança participante da pesquisa.

Em 21 de maio, discutiu-se especificamente sobre essa criança, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando suas necessidades, potencialidades e os acompanhamentos médicos. Em 29 de maio, foi realizada nova entrevista com o trio gestor para aprofundar a compreensão sobre as práticas inclusivas e a organização escolar voltada à eliminação de barreiras.

Nos dias 03 e 04 de junho, foi dado início com a educadora “J4” a construção e reflexão sobre o estudo de caso e o Plano de AEE; na sequência, o mesmo processo com a educadora “J5”.

Em roda de conversa com as educadoras, foi explicado que o objetivo do Estudo de Caso é conhecer a criança em sua singularidade, compreendendo suas potencialidades e necessidades, a fim de identificar e combater as barreiras que dificultam sua aprendizagem. Esse processo possibilitou a construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo foco é garantir a participação da criança no ensino regular, junto com as demais, assegurando o direito de aprender em um ambiente inclusivo.

A partir do plano, foram pensadas estratégias pedagógicas, encaminhamentos e formas de organização do atendimento, bem como a oferta de recursos pedagógicos que favorecessem o desenvolvimento, a integração e a participação no grupo, promovendo seu desenvolvimento integral. Tal perspectiva encontra respaldo na Portaria nº 8.764/2016, especialmente no Anexo IV, que trata do Estudo de Caso, e no Anexo I, que apresenta o Plano de AEE, em consonância com o artigo 22 da referida normativa.

Por fim, os instrumentos foram elaborados e inseridos como propostas práticas de registro no SGP, com o objetivo de consolidar a documentação pedagógica. Nos dias 16 e 18 de junho, a pesquisadora retornou à unidade para concluir os instrumentos junto à educadora “J4”, finalizando a pesquisa de campo em 23 de junho.

As entrevistas com o trio gestor e com as professoras permitiu dar visibilidade aos principais achados do estudo, organizados de maneira sistemática para favorecer a compreensão das experiências relatadas. Os quadros elaborados reuniram os dados dos relatos das participantes, revelando suas percepções, desafios e estratégias no contexto investigado.

A pesquisa de campo é um trabalho que não se restringe apenas à exposição dos relatos, mas representa um espaço de reflexão sobre como as vozes das participantes podem iluminar caminhos para a construção de práticas mais conscientes e inclusivas. Ao compartilhar suas vivências, o trio gestor evidencia não apenas aspectos da gestão escolar, mas também a complexidade das relações que envolvem a implementação de políticas educacionais e a busca pela efetivação de uma educação inclusiva e equitativa. As respostas do roteiro da entrevista se encontram nos Quadros 10 a 45 do Apêndice B.

Após a produção dos dados, foi dado seguimento à análise interpretativa, orientada pelas seis categorias temáticas que emergiram dos depoimentos das participantes, a saber: falta de apoio do CEFAl; papel da família na escola e a construção de uma educação inclusiva; formação continuada sobre a inclusão; desafios enfrentados pelos gestores e professores; conhecimento por parte das participantes sobre o Plano de AEE e o estudo de caso; falta de recursos humanos.

Para o tratamento dos dados, foi dado seguimento à análise interpretativa, observando o que diz Minayo (2012), que a interpretação nunca é a última palavra sobre o objeto da pesquisa, porque o sentido de uma mensagem é aberto a diversas interpretações a depender da realidade e do tempo. Segue a apresentação dos depoimentos das participantes que emergiram na categoria 01.

Quadro 4 – Categoria 1 – Falta de apoio do CEFAI

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
R1	<p>[...] Falta de recursos humanos, precisaria de formação continuada para todos, acompanhamento do CEFAI tendo em vista as demandas. [...]</p> <p>[...] Como eu falei, o CEFAI não dá conta também tem uma demanda grande e não consegue atender a todas as unidades e a gente e a gente sente isso. A política e setor que cuida das crianças com deficiência deixa a desejar.) Como eu disse, tem a questão do CEFAI que nos auxilia e que é importante, mas que não atende toda a demanda. [...] Como eu disse, tem a questão do CEFAI que nos auxilia e que é importante, mas que não atende toda a demanda.</p> <p>A família as vezes não aceita a deficiência do filho, falta do CEFAI e formação ofertada por eles, falta de recursos humanos, [...]</p> <p>Acho que é um apoio mais efetivo do DRE/CEFAI de acordo com um apoio.</p> <p>Como eu falei, o CEFAI não dá conta também tem uma demanda grande e não consegue atender a todas as unidades e a gente e a gente sente isso. A política e setor que cuida das crianças com deficiência deixa a desejar.</p>
R2	<p>[...] precisamos mais da presença do CEFAI e cursos. CEFAI, PAAI, mais recursos humanos a professor não dá conta de tudo.) Trabalhando junto com eles, lendo, orientando, mais na realização desse plano não sabemos fazer, temos dúvidas, os professores novos trazem muitas dúvidas, CEFAI precisava ter esses olhares sobre essa lacuna. [...]</p> <p>Trabalhando junto com eles, lendo, orientando, mais na realização desse plano não sabemos fazer, temos dúvidas, os professores novos trazem muitas dúvidas, CEFAI precisava ter esses olhares sobre essa lacuna.</p> <p>CEFAI, PAAI, mais recursos humanos a professor não dá conta de tudo.</p> <p>Precisamos mais da presença do CEFAI e cursos.</p>

Continua...

Continuação do Quadro 4 – Categoria 1 – Falta de apoio do CEFAI

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
R3	<p>[...] Contato mais com o CEFAI e PAAI e também ajuda, porque quando o CEFAI vem orienta o professor, orienta a gente a fazer o trabalho com o público alvo da educação especial. Eles precisam acompanhar mais de perto as UE. [...] (CEFAI, PAAI, mais recursos humanos a professor não dá conta de tudo.) Trabalhando junto com eles, lendo, orientando, mais na realização desse plano não sabemos fazer, temos dúvidas, os professores novos trazem muitas dúvidas, CEFAI precisava ter esses olhares sobre essa lacuna.</p> <p>O CEFAI oferece quase nunca. Então, a gente está sempre buscando, sim, outros cursos que a gente faz, às vezes, até buscando cursos que não é oferecido pela rede, mas a gente busca também.</p> <p>Teve alguma mudança em relação ao SGP, essas coisas a gente são até convidadas para um encontro para passar essas informações. Mas também a gente sabe das demandas do CEFAI, mas é difícil. Isso tem a cada ano diminuído mais o nosso contato, dos gestores, para uma formação com a CEFAI. Esse setor tem muita demanda e não dá conta de atender as escolas e fazer um trabalho eficaz e contínuo.</p> <p>Quais? Eu acho que cursos é sempre a gente não quis gota essa possibilidade, por mais que a gente estude fora até, eu acho que isso é sempre bom e eu acho que um acompanhamento de um profissional que ajude a gente pensar nisso com as crianças. Eu acho que isso, esses cursos com alguém que saiba mais mesmo que a gente, e a gente aqui não tem uma formação específica nessa área, então tudo que a gente tem é buscando para poder atender nas nossas necessidades.</p> <p>Eu não posso falar que não há, né... a gente já solicitou algumas vezes, e eles vêm. O que não dá, eu não acho que eles também não conseguem também é esse acompanhamento, né? Então vem quando a situação tá bem... bem difícil, e depois, meio que... que “vida que segue” ... e que não tem esse acompanhamento não, né?</p>
J4	<p>Sua pesquisa é favorável para nós, essa parte e esse foco com as crianças com deficiência no sentido de construir os planos AEE estudo de caso, vai nos ajudar bastante, se fosse possível fazer uma formação para todos também no final, seria interessante, pois a criança não é só nossa é de toda a escola, assim, entendemos que toda a comunidade educativa tem que ter essas orientações e formações e a gestão tem que solicitar apoio do CEFAI para somar junto.</p>

Continua...

Continuação do Quadro 4 – Categoria 1 – Falta de apoio do CEFAl

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
J5	[...] Qualquer formação é muito boa, né? Para nossa prática, né? Então o estudo de caso é um registro e a gente aqui é todo momento, observa e registra, registra o que a criança faz, o que ela apresenta, né? Então é muito interessante, né? Participar desse plano, saber construir, né? Porque, assim, futuramente pode ser que venha outras crianças, né? E a gente vai precisar fazer esse registro, como você falou, é um documento obrigatório precisa estar incluído no PPP e no SGP, acredito que se você tiver esse tempo para sentar e ensinar a gente a fazer esses dois documentos seria muito bom, pois não tivemos ainda o apoio do CEFAl para esse fim. [...] Sim, meus colegas mesmo muitos não conhecem, outros conhecem, mas nunca elaboraram, acredito que falta informação e formação. Se são documentos necessários e importantes precisariam levar mais a sério na construção deles, ou seja, DRE/ CEFAl tem que mapear as escolas que tem criança com deficiência e formar os professores nessa perspectiva toda comunidade educativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seleção da categoria 01 deve-se ao fato da insatisfação do trio gestor (R1, R2 e R3) e das educadoras (J4 e J5) em relação ao setor do CEFAl, especialmente quanto à ausência de visitas de apoio, orientação e formação diante das demandas existentes. Mesmo após a promulgação da Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, que regulamentou o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, instituindo o Sistema Municipal de Ensino da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda se observam dificuldades em sua efetiva implementação (São Paulo, 2016a; 2016b).

A referida Portaria determina que o CEFAl deve acompanhar as Unidades Escolares que atendem crianças público-alvo da Educação Especial, por meio da atuação do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), cuja função é identificar as necessidades educacionais específicas, oferecer recursos pedagógicos e promover o acolhimento em parceria com a Unidade Escolar e a família. Essa orientação está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que em seu artigo 59 assegura aos sistemas de ensino a oferta de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além disso, o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reforça o dever do Estado de garantir sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, de modo a eliminar barreiras que impeçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. O documento afirma o direito de todas as pessoas

à educação em igualdade de condições com as demais, princípio que fundamenta a existência e a atuação dos CEFAIs.

No âmbito municipal, o Decreto nº 45.415/2004 estabelece diretrizes para o atendimento educacional de crianças, adolescentes e adultos com necessidades educacionais especiais, definindo que as ações da Secretaria Municipal de Educação devem garantir apoio técnico e pedagógico às escolas. Dessa forma, o CEFAI cumpre papel estratégico na consolidação da política de inclusão, pois sua ação itinerante e formativa visa contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, promovendo a equidade e o direito à aprendizagem de todos.

A atuação do PAAI, prevista nas normativas municipais, deve ocorrer de forma coletiva, junto à equipe educacional, a fim de auxiliar na elaboração de estratégias e adaptações que assegurem o atendimento às especificidades de cada criança. Conforme Mantoan (2006), não há como transformar as práticas docentes sem que os professores compreendam as razões e os benefícios dessas mudanças, tanto para os alunos quanto para a escola e o próprio desenvolvimento profissional.

O diálogo revela de forma clara a distância entre o que está previsto nas legislações e o que se concretiza nas práticas escolares. A ausência do CEFAI, mencionada pelas gestoras e professoras, demonstra o quanto a falta de acompanhamento contínuo, formação e escuta enfraquece o processo de inclusão. O papel do CEFAI, previsto na Portaria nº 8.764/2016 e no Decreto nº 51.778/2010 (Programa Incluir), estabelece essa garantia e a efetividade das políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Refletindo a partir das falas, percebe-se que a inclusão escolar não se consolida apenas com normativas, mas com presença, diálogo e corresponsabilidade. O CEFAI precisa ser mais do que um órgão administrativo deve atuar como um espaço de escuta e formação permanente, que articula os saberes da escola, das famílias e das equipes multiprofissionais.

As diretrizes de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) reafirmam que a educação inclusiva é um compromisso coletivo, que exige a cooperação entre diferentes setores e o fortalecimento das redes de apoio. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa estar sustentada por valores como a alteridade, o respeito às singularidades e a equidade, princípios que orientam também a política municipal de São Paulo.

É importante salientar que a inclusão só se torna real quando há presença, escuta e parceria, como bem destaca a professora J4. É necessário que o CEFAI cumpra seu papel de apoiar, acompanhar, formar e articular, promovendo espaços de diálogo e estudo que fortaleçam

o trabalho docente e assegurem o direito de todos os bebês e crianças a uma educação de qualidade, equitativa conforme destaca a legislação vigente e a autora Mantoan.

Refletir criticamente sobre o fazer do CEFAI implica reconhecer tanto sua importância estratégica na consolidação da educação inclusiva quanto os limites decorrentes da ausência de um apoio permanente e sistemático às escolas. Contudo, responsabilizar exclusivamente o CEFAI pelas fragilidades do processo inclusivo seria incorrer na mesma lógica fragmentada que historicamente compromete as políticas públicas. A inclusão não é tarefa isolada de um órgão técnico, nem responsabilidade individual do professor do AEE, mas um compromisso coletivo que envolve gestão, docentes, famílias, sistemas de ensino e instâncias formativas.

À luz de Morin (2025), a consciência verdadeira implica reconhecer nossa dependência dos outros, uma consciência que ele denomina “planetária”. Transpondo essa reflexão para o contexto escolar, compreendemos que a inclusão só se consolida quando cada ator educativo assume sua parte no processo, articulando saberes e responsabilidades. O CEFAI não substitui a escola, mas a fortalece; não centraliza a inclusão, mas a potencializa por meio da formação, da orientação técnica e da mediação pedagógica. Seu papel deve ser compreendido como parte de uma rede, e não como solução isolada.

O desafio, portanto, é romper com a fragmentação disciplinar e institucional. Cabe ao trio gestor integrar saberes, promover diálogo entre os profissionais, articular o trabalho do AEE com o currículo comum e fomentar uma cultura institucional que ultrapasse o “eu profissional” e se constitua como um verdadeiro “Nós pedagógico”. A consolidação de uma inclusão verdadeira exige planejamento coletivo, acompanhamento contínuo e compromisso ético compartilhado.

Assim, mais do que apontar a falta de apoio permanente, é necessário reafirmar que a inclusão é um fazer de todos. A comunidade educativa precisa assumir a corresponsabilidade pela construção de práticas inclusivas, reconhecendo que a transformação institucional se dá na articulação entre políticas públicas, formação continuada e engajamento coletivo. Somente juntos CEFAI, gestão escolar, educadores e famílias será possível consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com o direito de aprendizagem de cada criança.

Nesse contexto, Costa (2023, p. 42) nos faz refletir que as devolutivas se constituem como dispositivos formativos potentes, capazes de promover reflexão sobre a prática e favorecer o desenvolvimento profissional. No entanto, ao analisarmos as devolutivas do CEFAI na perspectiva da formação continuada do trio gestor e das educadoras com foco no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, emergem tensões relacionadas

à ausência de um acompanhamento mais sistemático e permanente. Quando as devolutivas não se consolidam como processo dialógico e contínuo, correm o risco de se reduzirem a orientações pontuais, fragilizando seu potencial formativo. Retomando Freire (2003), observar a prática é deixar-se iluminar por ela; exige olhar sensível, escuta atenta e compromisso com a transformação.

O propósito central dessa categoria foi estabelecer uma reflexão sobre como a falta de apoio efetivo do CEFAI impacta diretamente a efetivação da Educação Inclusiva, uma vez que o acompanhamento sistemático, a formação continuada e o diálogo com as equipes escolares são condições essenciais para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial, conforme preconizam as legislações nacionais e municipais e federais.

Na Categoria 02, são abordadas as respostas das participantes sobre o papel da família na escola e a construção de uma educação inclusiva.

Quadro 5 – Categoria 2 – O papel da família na escola e a construção de uma educação inclusiva

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
R1	<p>[...] Em primeiro lugar, a gente conversa com os responsáveis. Como todas as crianças que chegam aqui, primeiro tem um momento na secretaria, onde são feitas algumas perguntas sobre as necessidades das crianças, e depois nós fazemos uma entrevista individual com as famílias. Solicitamos as famílias também que nos tragam os subsídios médicos, relatórios, para que a gente possa conhecer um pouco mais das crianças, saber se tem algumas restrições ou não [...]</p> <p>[...] Então, a gente faz isso, a gente tem essa conversa inicial com a família, solicita os subsídios, faz um levantamento das necessidades e aí nós conversamos com os professores, fazemos reuniões e damos os encaminhamentos necessários, os professores ingressantes chegam com muitas dificuldades. [...]</p> <p>[...] A nossa comunicação, a gente conversa com os pais para estabelecer uma parceria, sempre que for levar aos tratamentos, que esteja nos trazendo novas informações que possam ser importantes para o nosso trabalho aqui. Nós temos uma comunicação assim bem aberta, os pais sempre que necessário nos procuram para conversar ou se necessário a gente mesmo procura a família. [...]</p>

Continua...

Continuação do Quadro 5 – Categoria 2 – O papel da família na escola e a construção de uma educação inclusiva

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
R2	<p>[...] Desde a entrevista, já conversamos com as famílias, fazendo fichas de matrícula, fichas de saúde, procurando ver quais os tratamentos que a criança já realiza. [...]</p> <p>[...] Também buscamos ouvir a família, suas necessidades, às vezes, suas angústias. [...]</p>
R3	<p>[...] Bom, ele se dá como qualquer criança que a gente tem. Então todo acolhimento aqui a gente pensa muito no acolhimento, então a gente procura, se a família consegue estar nos primeiros dias junto com a criança, isso em todos os agrupamentos e com todas as crianças [...]</p> <p>[...] Eu costumo estar bem perto dessas famílias, então a gente tem um contato mais próximo de estar sempre perguntando, sempre os atendimentos, eles costumam, eu peço para trazer o comprovante, eles me entregam e sempre comentam como é que foi lá no tratamento, nas terapias e é uma coisa que é normal para a condição deles nesse primeiro momento de ter essa negação sobre a deficiência do filho [...]</p>
J4	<p>Consideramos que o envolvimento da família é muito importante, aqui na unidade partimos da escuta atenta e a colaboração da família ajuda bastante, vamos avançando com a criança conforme a família vai dando devolutiva.</p>
J5	<p>[...] A família é muito presente, né? É... No início, a avó veio para ficar com ela no período do acolhimento dela, né? Ficou aqui para a gente conhecer um pouquinho também a família, né? Por causa das suas limitações, mas que, graças a Deus, nenhuma ela teve. E a mãe também veio tanto a mãe como a avó e ela sempre está ligando para saber principalmente por causa da alimentação dela, que ela não se alimenta direito, né? Então ela quer saber, mas também a gente tem a nossa troca de conversa através da agenda, né? Você falando do estudo de caso e plano AEE para melhorar o atendimento da criança é muito importante a gente precisa de curso e formação para aprender a fazer. [...] Nosso fazer na unidade parte de uma escuta atenta, e a parceria com a família é importante com certeza contribui na elaboração desses documentos, a mães traz informações do ambiente de casa e dos acompanhamentos médicos. [...]</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observam-se, nos depoimentos, três formas distintas de acolhimento: uma realizada pela secretaria, outra pela equipe gestora e uma terceira pelos professores. Essa diversidade de ações evidencia a importância da parceria com as famílias, pois a troca entre escola e família é

fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para que o atendimento às suas necessidades seja mais efetivo.

Acolher as diferenças significa reconhecer e respeitar as especificidades de cada bebê e de cada criança, compreendendo que cada sujeito é único e tem direito a um desenvolvimento pleno. A concepção de uma escola inclusiva busca promover a cidadania e a equiparação de oportunidades, assegurando que todos, com ou sem deficiência, tenham acesso à educação e a experiências de aprendizagem significativas em ambientes coletivos e acolhedores.

De acordo com Mantoan (2015), construir uma escola inclusiva desde a Educação Infantil requer a observação cuidadosa dos espaços, tempos, recursos pedagógicos, recursos humanos e, especialmente, a parceria intersetorial com as famílias e com as equipes de saúde. Essa articulação tem como objetivo assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças com deficiência. Para a autora, a escola não pode agir isoladamente; é preciso uma rede de apoio e corresponsabilidade, na qual a família é parte essencial do processo educativo.

O envolvimento da família na vida escolar das crianças é um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Ao analisarmos os depoimentos dos participantes da pesquisa e os estudos de Carla Mauch (2017) e Odani (2019), torna-se evidente que a inclusão não se concretiza apenas com políticas públicas e normativas legais, mas com o acolhimento afetivo e o diálogo constante entre escola e família.

Para Mauch (2017) e Reis (2023), a escola inclusiva deve ser um espaço de acolhimento genuíno, ao qual famílias e crianças com deficiência sintam-se pertencentes. Essa proposta implica ir além do discurso: é preciso criar práticas pedagógicas concretas que garantam o acesso, a permanência e a participação das crianças nos tempos e espaços da escola. Essa perspectiva foi reforçada pelos participantes da pesquisa R1, R2, R3, J4, J5 que relataram a importância de envolver as famílias em atividades cotidianas, reuniões, planejamentos e projetos, para fortalecer a confiança entre educadores e familiares.

Diante dos estudos de Odani (2019), compreende-se que o acolhimento afetivo constitui uma dimensão essencial do processo educativo. Para a autora, receber as famílias com escuta sensível e empatia é um gesto pedagógico que transforma a relação entre escola e família em uma parceria verdadeira, pautada na corresponsabilidade. Essa postura implica reconhecer o saber das famílias sobre seus filhos e valorizá-lo como parte integrante do processo formativo. As participantes da pesquisa corroboram com essa perspectiva ao destacar que o diálogo contínuo e o reconhecimento das diferentes configurações familiares fortalecem vínculos,

favorecem a confiança e promovem um ambiente de segurança emocional e pertencimento para as crianças.

Além do aspecto afetivo, o envolvimento familiar possui respaldo legal. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida em colaboração com a sociedade. Essa corresponsabilidade implica que o processo educativo se fortalece quando a família participa ativamente da vida escolar da criança. Assim, o trabalho conjunto entre escola e família torna-se uma estratégia de promoção da equidade, do respeito às diferenças e da consolidação da cidadania desde a primeira infância.

Uma das gestoras participantes sintetiza essa compreensão ao afirmar que “a escola precisa estar aberta para ouvir as famílias e construir pontes, não muros”. Essa metáfora revela o espírito da inclusão: compreender que o vínculo com a família é um instrumento de transformação social.

De acordo com os dados produzidos, o papel da família na escola vai além da presença física; trata-se de uma presença simbólica e afetiva, que influencia diretamente o desenvolvimento das crianças. Quando a família é acolhida e participa ativamente do cotidiano escolar, cria-se um círculo virtuoso de confiança e cooperação, essencial para o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa.

Mauch (2017) e Odani (2019) corroboram como os relatos das participantes da pesquisa no viés da participação e da parceria da família na escola, pois, segundo as autoras, educar de forma inclusiva é também educar com as famílias. É nesse encontro de saberes, o da casa e o da escola, que se constrói uma educação democrática e transformadora.

Com base nisso, o envolvimento das famílias no contexto da Educação Infantil é uma exigência legal e pedagógica, uma vez que a corresponsabilidade entre escola e família fortalece o processo de inclusão e possibilita uma atuação mais sensível e coerente com as necessidades de cada criança. A presença da família, com seu conhecimento sobre a rotina e as particularidades do educando, contribui para a construção de práticas educativas mais efetivas.

Para melhor atender ao que se expôs até aqui, é fundamental que os familiares sejam integrados aos projetos pedagógicos e participem das decisões e ações voltadas ao desenvolvimento infantil. Quando todos os envolvidos, gestores, professores, equipe de apoio e famílias, atuam de forma colaborativa, com clareza de objetivos e papéis definidos, a escola torna-se um espaço de práxis inclusiva, comprometida. Nessa empreitada, no Projeto Político-Pedagógico, precisam estar descritas essas ações sobre a importância da família nessa parceria,

para melhor atender aos bebês e crianças visando a qualidade social, que garante o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todas as crianças.

Em seguida, discute-se a Categoria 03, que trata dos relatos e colocações das participantes sobre a importância da formação continuada específica para os professores e o trio gestor na perspectiva da inclusão, voltada ao atendimento do público-alvo de bebês e crianças dentro de uma Educação Infantil Inclusiva.

Quadro 6 – Categoria 3 – Formação continuada sobre inclusão

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
R1	<p>Nós temos uma formação com os professores de três horas semanais e, para essa formação, no início do ano, nós escolhemos um tema de acordo com as necessidades formativas da equipe.</p> <p>Eu acho que a formação é importante, mas também a prefeitura tem o CEFAI que ele apoia a inclusão, a questão é que ele não dá conta. Um apoio mais efetivo do CEFAI seria muito bom, esse setor tem muitas demandas e nem sempre consegue nos atender de acordo com a nossa necessidade.</p> <p>Nós não temos uma formação específica para educação inclusiva e eu creio em uma educação inclusiva onde todas as crianças possam ter as mesmas oportunidades e que é necessária uma flexibilização do currículo para que a gente possa atender todas as crianças. Apesar de que na educação infantil essas flexibilizações não são tantas porque o que é proposto, a forma como é proposta o nosso currículo aqui tem uma grande abrangência devido a idade mesmo das crianças.</p> <p>No PEA temos a formação no geral, específica e direcionada com a realidade para construir os planos não e sobre a educação inclusiva falta. Cursos e palestras, para garantir educação inclusiva de verdade, só a teoria no livro não funciona, recurso e formação na escola através CEFAI.</p> <p>Conhecimento e formação é muito bom, e importante propor para todos, para consolidar uma escola inclusiva.</p> <p>Sim, acredito que a DRE deveria propor uma formação nesse viés até mesmo para os professores não desistirem quando chegar na sala de aula, e atender melhor as crianças.</p> <p>É fundamental todos terem cursos, percebemos que os professores ingressantes chegam muito cru, só a formação inicial não dá conta, só o currículo não dá conta dessa diversidade de criança.</p>

Continua...

Continuação do Quadro 6 – Categoria 3 – Formação continuada sobre inclusão

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
R2	<p>Cursos fornecidos, né, pela SME, também procuramos trabalhar os assuntos no PEA, né. Também no PEA.</p> <p>Bom, a partir de vários materiais, recursos didáticos, livros e os cursos. [...]Todos os públicos nós não temos. Temos livros em Braille, por exemplo, mas como utilizar?</p> <p>O estudo é sempre importante para essa construção da escola inclusiva. Só o currículo não dá conta, temos que pensar em mais possibilidades com vista tantos desafios, a escola inclusiva é construída de mãos dadas.</p> <p>Seria muito importante, uma formação continuada reflexiva nesse aspecto da educação inclusiva em geral, os professores ingressantes muitas vezes chegam muito cru, pois muito só tem a formação inicial que é pedagogia, e na pedagogia os conteúdos são fragmentados que trata da educação infantil e da educação inclusiva.</p> <p>É importante, cursos, pelo menos cursos, formação continuada. Com essa formação inicial defasada dos professores e a falta de apoio a escola não dá conta.</p>
R3	<p>Eu acho que falta mais formação por conta da demanda mesmo da escola a gente não consegue atender, eu acho que na formação conforme a necessidade que os professores têm durante o trabalho com as crianças e eu acho que é o recurso humano mesmo, de ter mais profissionais para estar acompanhando.</p> <p>Então, no horário de PEA, algumas formações são presenciais, e algumas formações o formador vem até a unidade escolar, e algumas são online, mas no horário de PEA, as quartas-feiras são separadas para isso, mas formação específica para elaboração dos do AEE e estudo de caso não tivemos, esse passo a passo seria importante para os professores principalmente os professores que estão ingressando na rede.</p> <p>Quais? Eu acho que cursos é sempre a gente não quis gota essa possibilidade, por mais que a gente estude fora até, eu acho que isso é sempre bom e eu acho que um acompanhamento de um profissional que ajude a gente pensar nisso com as crianças. Eu acho que isso, esses cursos com alguém que saiba mais mesmo que a gente, e a gente aqui não tem uma formação específica nessa área, então tudo que a gente tem é buscando para poder atender nas nossas necessidades.</p> <p>Então, em termos de formação em serviço, é..., o CEI é o que menos tem, então isso é um dificultador também. Então aqui eu tenho... a gente tem três horas semanais. A gente não tem Pea, a gente não tem esses outros momentos de estudo. Então, esse é um, é um complicador, né? Um... um... a gente pensa, às vezes, assim, ... então pra ter um seguimento mesmo, igual esse ano, que eu fiz, pra ter essa parte, né, de... inclusiva... e do trabalho com essas crianças, é... eu priorizei.</p>

Continua...

Continuação do Quadro 6 – Categoria 3 – Formação continuada sobre inclusão

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
R3 (Continuação)	<p>Então, em termos de formação em serviço, é..., o CEI é o que menos tem, então isso é um dificultador também. Então aqui eu tenho... a gente tem três horas semanais, fazemos um pouco de cada, a escola não dá conta de fazer tudo, DRE/ CEFAI precisam proporcionar e tornar obrigatório para os professores participar principalmente nas construções dos planos estudo caso e AEE.</p> <p>Sim, é imprescindível a formação continuada e permanente para atender melhor os bebês e crianças, quando se trata da Educação Especial muitos não tem curso e nem pós-graduação, e os professores ingressantes na maioria tem muita dificuldade para lidar com essa diversidade de crianças, muitos professores após assumirem o cargo até desistem ou pegam licenças longas, pois às vezes não sabe lidar com a criança nem com a sua deficiência e com a família, e com a falta de recursos humanos e apoio dos setores se torna mais difícil desenvolver um bom trabalho.</p>
J4	<p>A formação continuada é a cereja do bolo em qualquer lugar, e nós temos essa demanda e precisamos aprender, elaborar e fazer esses planos para atender melhor a criança, inclusive como você havia dito, esses planos tem que estar no PPP e ser incluído no SGP, são documentos importantes.</p>
J5	<p>Como eu já havia dito, a formação continuada é muito bom, e nesse viés da construção dos planos cuja a nossa realidade aqui no CEI é muito importante para todos nós, visto que a formação inicial esse assunto passa batido, e tem curso fala-se no geral, não especifica os planos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nessa categoria, os depoimentos das participantes da pesquisa referem-se à compreensão da formação continuada voltada à educação inclusiva como um eixo central para a efetivação de práticas pedagógicas que acolham a diversidade e garantam o direito à aprendizagem de todos os bebês e crianças. A análise das entrevistas com as participantes da pesquisa (R1, R2, R3, J4 e J5) evidencia um consenso: a ausência de formação específica sobre inclusão é um dos principais obstáculos enfrentados por professores e gestores. As falas ressaltam a necessidade de oportunidades de aprendizagem permanente que abordem o trabalho com o público-alvo da Educação Especial desde a primeira infância, possibilitando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, intervenções e posturas éticas mais inclusivas.

A professora R3 sintetiza essa realidade ao afirmar que “muitos professores ingressam sem formação específica, têm dificuldades em lidar com a diversidade e acabam se afastando por não saber como agir”. Essa constatação revela que o desafio não está apenas na falta de recursos materiais, mas sobretudo na formação teórico-prática que sustente o fazer docente

frente às diferenças. Nesse sentido, a formação continuada se torna um instrumento de empoderamento profissional, que amplia o olhar do educador e o torna protagonista na construção de uma escola inclusiva.

Os estudos de Mantoan (2015) reforçam essa perspectiva ao afirmar que a formação docente deve promover reflexão, criticidade e ressignificação das práticas pedagógicas, ultrapassando os limites do treinamento técnico. Para a autora, a formação continuada sobre inclusão precisa considerar novos formatos, tempos e espaços de aprendizagem, articulando teoria e prática em contextos reais. A inclusão, portanto, não se ensina apenas em cursos ou manuais, mas se constrói cotidianamente, em diálogo com as experiências e os desafios da escola.

A formação continuada sobre inclusão não pode se limitar à atualização de técnicas ou ao cumprimento de diretrizes legais. Ela precisa constituir-se como processo de conscientização, no sentido freireano. Para Freire (1967), conscientizar-se é ultrapassar uma percepção ingênua da realidade e alcançar uma consciência crítica, capaz de compreender as estruturas que produzem desigualdades e exclusões. No contexto da Educação Inclusiva, isso significa reconhecer que a exclusão não se dá apenas pela ausência de acesso, mas também por práticas pedagógicas, discursos e culturas escolares que, muitas vezes, reproduzem invisibilizações.

Nesse processo, o diálogo assume papel central. Não se trata de mera troca de informações, mas de uma relação horizontal entre sujeitos que aprendem e ensinam mutuamente. O diálogo, fundado no respeito e na escuta sensível, rompe com a lógica verticalizada da transmissão do saber e inaugura a construção coletiva do conhecimento. Em uma formação continuada comprometida com a inclusão, o diálogo permite que gestores e educadores reflitam sobre suas próprias práticas, revisitem concepções e construam, conjuntamente, caminhos mais democráticos.

Assumir essa perspectiva implica também um compromisso ético do educador. Freire nos lembra que educar é um ato político, pois envolve escolhas, posicionamentos e responsabilidade diante do outro. O educador que se compromete com a inclusão rejeita práticas autoritárias e se reconhece como mediador do processo de conscientização, colocando-se ao lado dos educandos na construção de possibilidades. Trata-se de uma postura que exige humildade intelectual, abertura ao aprender e coragem para transformar.

Assim, a formação continuada sobre inclusão, inspirada em Freire, torna-se espaço de transformação institucional. Ela possibilita que a escola avance de uma inclusão formal para uma inclusão efetivamente vivida, na qual cada criança seja reconhecida em sua singularidade

e sua dignidade. Conscientizar-se é, portanto, abrir-se à mudança e é nesse movimento que a educação se torna verdadeiramente libertadora.

De forma complementar, Caiado, Jesus e Baptista (2011) destacam que o educador da Educação Infantil deve compreender as especificidades do desenvolvimento infantil e as necessidades do público da Educação Especial, reconhecendo o brincar, o afeto e o cuidado como dimensões da inclusão. Para tanto, a formação continuada deve ser em serviço, coletiva e interdisciplinar, integrando o trabalho do professor com o do trio gestor e o do CEFAl, como apontam os participantes da pesquisa.

Essa compreensão dialoga com as ideias de Mauch (2017), para quem a inclusão requer mais do que políticas escritas, ela exige atitudes pedagógicas de acolhimento genuíno, que se aprendem e se fortalecem por meio de práticas formativas que incentivem o olhar sensível e a escuta ativa. Assim, a formação continuada contribui não apenas para o aprimoramento técnico, mas para a humanização das relações educativas, tornando a escola um espaço de pertencimento e igualdade.

A pesquisa também dialoga com os estudos de Rodrigues (2022) e Sales e Rêgo (2025), ao afirmarem que a formação permanente é um processo de construção da identidade docente inclusiva, capaz de transformar a experiência do educador em conhecimento compartilhado. Para as autoras, a formação é um ato político e coletivo, que deve envolver o compromisso das instituições como o CEFAl e a DRE em oferecer momentos sistemáticos de estudo, acompanhamento e reflexão sobre os casos e práticas.

Os relatos das participantes revelam que a formação continuada é condição essencial para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todas as crianças na Educação Infantil. Ela possibilita que o professor compreenda a diversidade como riqueza e não como obstáculo, desenvolvendo competências para criar ambientes de aprendizagem inclusivos, afetivos e colaborativos.

Portanto, a formação continuada torna-se espaço de emergência da consciência coletiva. Ela possibilita que a escola deixe de operar no automatismo do cotidiano e desenvolva uma postura reflexiva permanente. Para Morin (2025), formar é também resistir à “barbárie intelectual” que reduz a educação à técnica, ao imediatismo e à eficiência produtivista.

Corroborando com as ideias dos autores, a formação continuada é um processo contínuo de transformação, que une teoria, prática e sensibilidade. Como discorre Mantoan (2015), formar-se para incluir é aprender a ver o outro em sua totalidade e essa é uma tarefa que se renova a cada encontro, a cada criança e a cada desafio vivido no cotidiano da escola.

A Categoria 04 aborda os principais desafios e entraves vivenciados pelos gestores e professores no processo de efetivação da Educação Inclusiva na Educação Infantil.

Quadro 7 – Categoria 4 – Desafios enfrentados pelos gestores e professores

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
R1	<p>Acho que a maior dificuldade é a questão da formação mesmo, falta de apoio do CEFAl.</p> <p>São processos que demandam tempo então é ajustar a agenda que não é muito fácil então acho que a maior dificuldade é essa questão do tempo e boa vontade dos outros setores.</p>
R2	Falta de recursos humanos.
R3	<p>Os entraves, geralmente, vêm mais, pelo menos o que tem acontecido comigo, vem mais em relação à família.</p> <p>Pensando nos professores ingressantes também? Esse é um grande desafio. Porque a gente recebe professores ingressantes quase que todo esse ano a gente recebe uma grande quantidade e quando não é ingressante a gente recebe todos os anos professores iniciantes com pouco tempo de experiência.</p> <p>A nossa maior dificuldade aqui é às vezes falta de um professor que apoia esse professor, esse professor da sala, para que ele consiga dar uma atenção para a criança com deficiência, recursos humanos, trabalho de perto do cefai, orientação, formação.</p> <p>A maior dificuldade mesmo é um tempo dentro do horário do professor, porque ele tem três horas semanais de estudo de formação, que também o coordenador faz isso com toda a equipe. Então, assim, quando eu faço isso.</p>
J4	Falta de recursos humanos e apoio do CEFAl.
J5	Falta de recursos humanos e apoio do CEFAl.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os depoimentos das participantes da pesquisa evidenciam dificuldades que se concentram, principalmente, na falta de formação continuada específica, na escassez de apoio do CEFAl, na insuficiência de recursos humanos e na necessidade de maior articulação intersetorial entre os serviços públicos e as unidades escolares.

A gestora R1 destacou que “a maior dificuldade é a questão da formação e a falta de apoio do CEFAl”, apontando para a distância entre as atribuições previstas em lei e o suporte

efetivamente recebido pelas escolas. Essa constatação revela um descompasso entre as diretrizes legais, como as da Portaria nº 5.718/2004, que estabelece entre os objetivos do CEFAI o acompanhamento pedagógico itinerante, as ações formativas e o apoio técnico às unidades escolares, e a realidade vivenciada no cotidiano.

As participantes R2, R3, J4 e J5 reforçaram essa percepção ao relatarem a falta de professores de apoio, a carência de recursos humanos e a ausência de orientação próxima do CEFAI. Essas lacunas dificultam o planejamento de estratégias adequadas para o atendimento das crianças com deficiência e sobrecarregam os docentes, especialmente os professores ingressantes, que, muitas vezes, assumem turmas sem preparo prévio para lidar com a diversidade e, por isso, acabam enfrentando situações de estresse e afastamento.

Outros estudos também reforçam a gravidade desses desafios. Tezani (2010) aponta que a construção de uma escola inclusiva de qualidade requer reflexão coletiva e parceria entre toda a comunidade educativa. No entanto, as falas das participantes demonstram que essa rede intersetorial de apoio ainda é frágil ou inexistente em muitos contextos. Nessa mesma linha, Padilha (2019) enfatiza que a escola, isoladamente, não consegue garantir uma educação de qualidade, sendo imprescindível um trabalho ampliado, que envolva diferentes setores sociais e políticas públicas integradas.

Do ponto de vista normativo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009 e reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), assegura o direito à Educação Inclusiva em todos os níveis e o dever do Estado de eliminar barreiras que dificultem o acesso, a permanência e a aprendizagem. No entanto, os depoimentos revelam que tais garantias ainda encontram obstáculos práticos para se efetivarem nas unidades educacionais.

Outro ponto relevante é o papel do AEE e do PPP das instituições, conforme orienta a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Esses documentos reforçam que o AEE deve ser oferecido desde a Educação Infantil e articulado ao PPP, de forma a assegurar o desenvolvimento integral das crianças e o respeito às suas singularidades. Contudo, como evidenciam as falas das gestoras, muitas escolas ainda não dispõem de estrutura e formação adequadas para que essa articulação ocorra plenamente.

Formar-se continuamente, sob a perspectiva moriniana (2025) não é apenas adquirir técnicas ou atualizar legislações. É desenvolver a consciência da própria prática, isto é, transformar a ação pedagógica em objeto de reflexão crítica. Quando o trio gestor e as

educadoras passam a pensar sobre o que fazem, por que fazem e para quem fazem, emerge uma consciência institucional mais lúcida.

No campo do AEE, essa consciência é fundamental. A inclusão não pode ser tratada como procedimento burocrático ou resposta imediata às demandas legais. Ela exige a capacidade de perceber as próprias crenças, preconceitos, automatismos e limites. Exige distinguir entre discurso inclusivo e prática efetivamente inclusiva. Exige, sobretudo, reconhecer a criança com deficiência como sujeito de direitos e singularidades não como problema a ser administrado.

Assim, a justificativa desta categoria está na necessidade de reconhecer e enfrentar os desafios estruturais, formativos e institucionais que permeiam as práticas docente e gestora na Educação Inclusiva. A falta de apoio efetivo, formação continuada e integração entre os serviços de educação e saúde limita a concretização dos princípios de igualdade, dignidade humana, alteridade e equidade, que fundamentam a política de inclusão prevista na legislação municipal e nacional.

A superação desses entraves exige, portanto, comprometimento coletivo e políticas públicas mais eficazes, que valorizem a formação docente, o fortalecimento do CEFAI e o trabalho colaborativo entre gestores, professores e famílias. Como lembra Mantoan (2015), “a inclusão não se faz por decreto, mas por convicção, reflexão e prática transformadora”. Essa reflexão sintetiza o sentido desta categoria: o reconhecimento de que a inclusão é um processo contínuo, desafiador e essencial para a construção de uma escola que acolha, respeite e valorize cada criança em sua singularidade.

A Categoria 05 emerge como a síntese da pesquisa, pois reflete o diálogo entre teoria e prática, revelando a importância da formação continuada e o papel das gestoras e educadoras na implementação do Plano de Atendimento Educacional Especializado e do Estudo de Caso na Educação Infantil.

Quadro 8 – Categoria 5 – Conhecimento e fazer por parte das participantes sobre o Plano de AEE e o estudo de caso.

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
R1	O currículo da educação infantil engloba vários aspectos para desenvolver a integralidade dos bebês e crianças, porém temos também uma diversidade de crianças com deficiência que precisaria alinhar inclusive ter orientação no currículo sobre todas as deficiências, sobre construção do estudo de caso e o plano AEE.

Continua...

Continuação do Quadro 8 – Categoria 5 – Conhecimento e fazer por parte das participantes sobre o Plano de AEE e o estudo de caso.

PARTICIPANTE	EXERTOS DOS DEPOIMENTOS
R2	Seria muito bom se tivéssemos mais orientações efetivas de DRE e CEFAI sobre Estudo de caso e o plano AEE.
R3	Não digo para você que o currículo não dá conta, mas ele precisa ser alterado na perspectiva da educação inclusiva, com informação sobre as deficiências e orientações para construir o estudo de caso e o plano AEE. Acredito ser fundamental, até mesmo para leitura dos professores inclusive dos ingressantes.
J4	<p>Já tive informação mais não sei fazer.</p> <p>Nunca elaborei esses planos, não sei fazer, somente ouvir falar.</p> <p>Não, nunca fiz. Na verdade, a gente tem uma coisa, você pegar o papel de alguém, outra coisa é você produzir. Então falando de produção, eu nunca fiz, eu não posso dizer que sim.</p> <p>Sim, perfeitamente esses planos o ajudar bastante a traçar um olhar mais profundo para pensar em propostas inclusivas e acessíveis para garantir acesso e permanência e desenvolvê-la integralmente, é muito necessário, conhecer a criança suas especificidades é importantíssimo.</p> <p>Sim, como havia dito, tive informação dos planos, mas nunca elaborei, não sei elaborar, e a maioria dos colegas de trabalho também tem essa dificuldade, esse desafio, falta formação nesse viés com mais tempo, pois a elaboração dos planos requer tempo devido a sua complexidade.</p>
J5	Então eu já tive conhecimento, né? Porque lá na unidade que eu trabalhei no Grajaú, só que foi por pouco tempo. Aí eu tive uma criança que ele entrou já no mês de novembro, né? Então a professora que trabalhava comigo no período da tarde, ela que fez esse registro e eu tive o conhecimento assim de pegar e ler, porque eu tive pouco tempo com ele, né? Mas fazer, fazer, eu nunca fiz.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa categoria demonstra como o conhecimento construído coletivamente pode transformar o cotidiano escolar, favorecendo o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral de bebês e crianças com deficiência.

Os depoimentos das participantes (R1, R2, R3, J4 e J5) revelam que, embora reconheçam a relevância desses instrumentos, a maioria não possui formação adequada ou prática consolidada para a elaboração do Plano de AEE e do Estudo de Caso. A gestora R1

destaca a necessidade de alinhar o currículo à perspectiva inclusiva, “com orientações sobre as deficiências e sobre a construção do estudo de caso e do plano AEE”. Já R3 reforça que “o currículo precisa ser alterado para incorporar a inclusão de forma concreta, oferecendo informações e formação aos professores, inclusive aos ingressantes”. As educadoras J4 e J5 acrescentam que, apesar de terem ouvido falar dos planos, “nunca os elaboraram”, evidenciando a carência de formações práticas e acompanhamento técnico.

Esses relatos dialogam com Mantoan (2006) e Carvalho (2005), que defendem uma Educação Inclusiva comprometida com a eliminação de barreiras e com a promoção da aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. Nessa mesma linha, Sasaki (2006) e Tezani (2010) reforçam que o olhar inclusivo da gestão escolar e o envolvimento de toda a comunidade educativa são determinantes para a construção de uma escola acessível e acolhedora. O papel do trio gestor, portanto, vai além da administração: é o de articulador de práticas formativas e mediador da cultura inclusiva, conforme ressaltam os trabalhos de Almeida (2022) e Souza (2023), que apontam que a gestão escolar é o eixo central para o sucesso das políticas inclusivas.

Sob a perspectiva legal, a relevância dessa categoria se fundamenta em documentos que orientam a organização do AEE na Educação Infantil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (art. 10º) e a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI determinam que o Atendimento Educacional Especializado deve ser implementado desde a primeira etapa da educação básica, articulado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sustentado por práticas que assegurem o desenvolvimento integral das crianças com deficiência. Tais documentos reforçam que o AEE não se resume a um atendimento isolado, mas constitui parte do currículo e da identidade da escola inclusiva, devendo envolver planejamento, estudo de caso e acompanhamento sistemático.

A fala das educadoras expressa, portanto, um vazio formativo que compromete a efetivação dessas políticas. Esse cenário confirma o que Rodrigues (2022), Sales e Rêgo (2025) apontam em seus estudos: que a formação continuada é condição imprescindível para que o docente se sinta preparado para elaborar planos, conduzir estudos de caso e compreender o aluno em sua totalidade. As autoras defendem que a construção do conhecimento inclusivo deve ser contínua e compartilhada, envolvendo professores, gestores e CEFAl, numa perspectiva de formação em serviço e colaborativa.

Dessa forma, a justificativa desta categoria está na necessidade de fortalecer o vínculo entre gestão escolar, formação docente e prática pedagógica, promovendo uma escola que

realmente cumpra seu papel social e legal de incluir. A implementação qualificada do Plano de AEE e do Estudo de Caso é um caminho para transformar o discurso da inclusão em ação educativa concreta, garantindo o direito de todas as crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. As devolutivas das participantes foram reais sobre as ações formativas no sentido de os instrumentos garantirem esse fazer formativo permanente e que, assim, são fundamentais para melhor atender a demanda da educação especial.

Sendo assim, Mantoan (2015) afirma que “a inclusão não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um caminho que se constrói com formação, reflexão e compromisso ético”. Assim, as vozes do trio gestor e das educadoras nesta pesquisa ecoam como um chamado à ação formativa, reafirmando que a verdadeira inclusão nasce do conhecimento, das trocas, das experiências, da escuta e do trabalho conjunto, pilares de uma educação equitativa, democrática e transformadora.

A Categoria 06 evidencia um dos principais desafios apontados pelas participantes da pesquisa (R1, R2, R3, J4 e J5): a escassez de recursos humanos e a necessidade de políticas públicas mais eficazes que assegurem condições concretas para a efetivação da Educação Inclusiva na Educação Infantil.

Quadro 9 – Categoria 6 – Falta de recursos humanos

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Falta de recursos humanos, precisaria de formação continuada para todos, acompanhamento do CEFAI tendo em vista as demandas. O conceito é claro o que está na portaria, o fazer que tem desafios, inovar currículo, formação, pensar em projetos para contemplar isso com professore e as famílias. Família, falta de recursos humanos e apoio contínuo do CEFAI.
R2	Falta de recursos humanos, apoio informação continuada do setor que cuida da educação inclusiva.
R3	Uma política mais pedagógica e funcional, formação continuada e permanente nessa temática tendo em vista que temos essas demandas, para se fazer uma verdadeira educação inclusiva.
J4	Falta de pessoas para ajudar, formação.
J5	Falta de apoio do CEFAI e recursos humanos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As falas revelam uma preocupação recorrente com a falta de profissionais qualificados e de apoio técnico nas Unidades Escolares. As participantes destacam que a ausência de pessoas para auxiliar no atendimento às crianças com deficiência, aliada à falta de formação continuada e ao acompanhamento dos órgãos de apoio como o CEFAL, comprometem o processo inclusivo. Conforme relata R3, é urgente “uma política mais pedagógica e funcional, com formação continuada e permanente nessa temática, tendo em vista as demandas para se fazer uma verdadeira educação inclusiva”.

Essa realidade encontra respaldo teórico nas contribuições de Oliveira e Drago (2012), que ressaltam que a formação continuada e a gestão de recursos humanos são pilares fundamentais na construção de uma cultura inclusiva. As autoras defendem que a inclusão exige uma liderança sensível e preparada, capaz de articular o trabalho pedagógico e promover uma abordagem colaborativa entre os diferentes profissionais que compõem a rede escolar. A ausência dessa estrutura, portanto, fragiliza a prática e aumenta a sobrecarga dos professores, especialmente na Educação Infantil, onde o cuidado e o vínculo são dimensões indissociáveis do processo educativo.

O Currículo da Cidade Educação Infantil (São Paulo, 2019) também reforça a necessidade de garantir equidade, acesso e condições adequadas de trabalho, com recursos e materiais que assegurem o desenvolvimento integral de bebês e crianças. O documento explicita o compromisso da Rede Municipal com a educação inclusiva e reconhece que ela só se concretiza mediante investimentos consistentes em políticas públicas, formação docente e infraestrutura humana e material.

Na perspectiva de Mantoan (2015), a inclusão requer não apenas a eliminação de barreiras físicas e atitudinais, mas também o compromisso institucional de criar condições que tornem o processo educativo verdadeiramente acessível. Isso inclui formar profissionais, garantir suporte técnico e assegurar parcerias intersetoriais, o que só é possível por meio de políticas públicas integradas e de longo prazo.

Essa compreensão é compartilhada por Padilha (2019), ao afirmar que a escola, sozinha, não dá conta de uma educação inclusiva de qualidade; é necessário um trabalho coletivo, com a atuação articulada entre os diferentes setores sociais. A autora enfatiza que o enfrentamento das desigualdades educacionais requer políticas públicas que ultrapassem o âmbito escolar e envolvam saúde, assistência social e gestão educacional.

Do ponto de vista legal, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garantem o direito de todas as pessoas com deficiência a uma educação de qualidade, assegurando o apoio necessário para

o desenvolvimento pleno. Entretanto, como evidenciam as falas das participantes, a implementação dessas leis ainda enfrenta barreiras estruturais, especialmente pela falta de profissionais e de investimentos contínuos em formação.

Assim, esta categoria se justifica pela urgência em repensar as condições reais da inclusão nas escolas públicas, compreendendo que o êxito da política inclusiva depende tanto de formação e valorização dos profissionais quanto de oferta de recursos humanos e institucionais que sustentem o trabalho pedagógico.

A categoria analisada lança à luz que a falta de recursos humanos e a fragilidade das políticas públicas não são apenas entraves administrativos, mas refletem uma questão ética e social, pois comprometem o direito à aprendizagem e à equidade educacional. Como defendem Oliveira e Drago (2012), a verdadeira inclusão só é possível quando o sistema educacional assume a responsabilidade coletiva de possibilitar ambientes colaborativos e acolhedores, nos quais gestores, professores e famílias compartilhem o compromisso de educar com respeito às diferenças.

5.6 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TRIO GESTOR E EDUCADORAS: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO E DO PLANO DE AEE

A pesquisadora apresentou sua trajetória acadêmica e profissional na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde atua como professora de Educação Infantil, e conduziu discussões a partir de questões geradoras que abordaram temas como Educação Inclusiva, Educação Especial, acesso e permanência, equidade, formação continuada, Estudo de Caso e Plano de AEE. Como recurso audiovisual, foram utilizados *slides* explicativos e exibido o vídeo “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”, com o objetivo de trazer clareza e contribuir para a sistematização do passo a passo na elaboração do Estudo de Caso e do Plano de AEE.

A pesquisadora elaborou e realizou a formação, via recurso de *slides* e, no momento coletivo do PEA, no dia 30 de junho de 2025, nos dois períodos entre 12h às 13h e 17h às 18h, a reflexão se deu acerca do diálogo na perspectiva de uma educação inclusiva e equitativa. O material contemplou o Estudo de Caso e os Planos AEE, elaborados passo a passo pelas

educadoras, referentes a uma criança autista nível 1 de suporte³, com o intuito de fortalecer as discussões entre teoria e prática no viés de alcançar os objetivos da pesquisa.

Nessas datas, foi concretizada a formação continuada com trio gestor e com as educadoras com enfoque na elaboração dos instrumentos Plano de AEE e Estudo de Caso. As educadoras relataram que conheciam o Plano de AEE, mas nunca haviam elaborado um; a coordenadora destacou que muitos professores ingressantes também apresentavam essa mesma lacuna formativa. A partir da sondagem com base em escuta atenta e sensível do trio gestor e das educadoras, estruturou-se uma formação voltada para a elaboração do Plano de AEE e do Estudo de Caso.

Conforme estabelecido na PNEEPEI (Brasil, 2008), o AEE constitui-se como serviço de apoio da Educação Especial ao ensino comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta para que o atendimento educacional especializado, ao longo de todo o processo de escolarização, esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum, definindo que: [...] o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008, p. 16).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) ressalta o papel da escola na construção de uma educação inclusiva, equitativa e democrática. Nessa perspectiva, compreende-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser integrado à proposta pedagógica do ensino regular. Contudo, a política reafirma que inclusão não é um serviço paralelo, mas uma prática conectada ao cotidiano escolar. Essa articulação exige um olhar comprometido por parte de toda a comunidade educativa, que devem compreender o AEE como um espaço de possibilidades e responsabilidade de garantir aprendizagem e estratégias com foco na eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.

Seguindo essa premissa, a atividade promoveu reflexão e diálogo sobre educação inclusiva e equitativa, com foco em um estudo de caso e nos Planos AEE, construídos passo a passo pelas educadoras para uma criança autista de nível 2 de suporte, articulando teoria e prática para alcançar os objetivos da pesquisa.

³ No Nível 1 de suporte, a criança apresenta dificuldades sociais e de comunicação, além de comportamentos repetitivos ou interesses restritos que comprometem sua funcionalidade diária. Nessa condição, necessita de suporte substancial para lidar com mudanças na rotina e enfrenta desafios significativos para se adaptar a novas situações sociais.

O encontro promoveu reflexão e diálogo sobre a importância de uma educação inclusiva e equitativa, tendo como foco a construção coletiva dos instrumentos pedagógicos. O objetivo geral foi promover a formação continuada do trio gestor e das educadoras do CEI, fortalecendo práticas inclusivas a partir do conhecimento, aplicação e reflexão sobre os instrumentos e diretrizes do AEE, em consonância com as políticas públicas educacionais vigentes.

Entre os objetivos específicos, destacaram-se: refletir coletivamente sobre os fundamentos legais e pedagógicos do AEE; compreender o uso do Estudo de Caso e do Plano de AEE; identificar as potencialidades e necessidades dos educandos público-alvo da Educação Especial; planejar estratégias pedagógicas inclusivas considerando tempos, espaços e recursos; e reconhecer a importância da escuta, do vínculo e da corresponsabilidade no processo de inclusão.

Para tanto, foram levantadas questões geradoras como: “Vocês conhecem os instrumentos Plano de AEE e Estudo de Caso?”; “Sabem como construir e aplicar esses instrumentos com crianças público-alvo da Educação Especial?”; e “Conseguem visualizar a importância desses instrumentos e sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças com deficiência?”.

A metodologia da formação foi baseada no diálogo reflexivo com perguntas problematizadoras e no estudo dos documentos legais que regulamentam o AEE, como o Decreto nº 57.379/16 e a Portaria nº 8.764/16. Os *slides* explicaram o passo a passo de elaboração dos instrumentos e apresentaram exemplos práticos. As devolutivas do trio gestor e das educadoras evidenciaram que a formação foi significativa, pois muitas desconheciam os documentos, e outras, embora os conhecessem, não sabiam como elaborar o Plano de AEE.

A oficina prática incluiu o estudo de casos anônimos com base nas crianças do CEI, a simulação de preenchimento dos instrumentos, o mapeamento de barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, além da elaboração de propostas de acessibilidade e estratégias pedagógicas inclusivas. A avaliação foi realizada de maneira formativa, por meio de rodas de conversa, partilhas orais e sugestões para a continuidade de formações nessa mesma perspectiva.

Por fim, a Unidade Educacional, ao assumir o compromisso com a inclusão, deu um passo importante na consolidação de uma prática pedagógica que reconhece a diversidade e aposta nas possibilidades de desenvolvimento de todas as crianças. A formação buscou fortalecer a corresponsabilidade da equipe na construção de uma escola inclusiva, democrática e acessível, valorizando o potencial de cada bebê e criança. O AEE, enquanto serviço

complementar, reafirma-se como essencial para garantir o direito à aprendizagem e à participação plena dos educandos público-alvo da Educação Especial.

Refletir sobre o princípio da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é reconhecer que o direito da aprendizagem de todos os estudantes depende da intencionalidade pedagógica da escola, de sua capacidade de reorganizar o ensino, acessibilizar recursos e valorizar as potencialidades de cada criança. A função do AEE, portanto, vai além do apoio individual; ele representa um compromisso coletivo com base na equidade, uma ação educativa que transforma a diferença em potência e reafirma que a escola inclusiva é aquela que ensina, respeita e acolhe diversidade considerando suas diferenças.

Conforme explicitado anteriormente, a formação destinada aos gestores e às educadoras teve como foco os instrumentos Plano de AEE e Estudo de Caso. Ela ocorreu no dia 30 de junho de 2025, contemplando os dois períodos de professores: no turno da manhã, das 12h às 13h, e no turno da tarde, das 17h às 18h. O encontro promoveu aprendizado e diálogo, proporcionando reflexões significativas sobre a prática pedagógica inclusiva e a importância de uma atuação colaborativa entre gestão e docentes.

Figura 29 – Pesquisadora durante a formação da Equipe Gestora



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 30 – Formação continuada com os educadores do período da manhã, voltada à reflexão sobre a construção dos Planos de AEE e do Estudo de Caso.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 31 – Formação continuada com os educadores do período da tarde, voltada à reflexão sobre a construção dos Planos de AEE e do Estudo de Caso.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 32 – Formação continuada com os educadores do período da manhã, momento de escuta e reflexão sobre a construção dos Planos de AEE e do Estudo de Caso.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

É imprescindível expressar a gratidão ao trio gestor e às professoras pela acolhida, pela disponibilidade e pela participação na pesquisa. A formação foi bem produtiva e necessária, atendendo às demandas e lacunas identificadas, e fortalecendo o compromisso com uma educação equitativa e sensível às necessidades de todas as crianças. Esse momento coletivo ampliou o olhar sobre o papel do AEE e do Estudo de Caso como instrumentos essenciais na eliminação de barreiras e na construção de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem a inclusão.

5.7 ELABORAÇÃO DO PLANO DE AEE E ESTUDO DE CASO COM AS DOCENTES J4 E J5

Ensinar exige respeito, pesquisa, criticidade, estética, ética e metodologia. O registro fotográfico traduz a união entre reflexão e construção em torno dos instrumentos Estudo de Caso e Plano de AEE. Nesse processo, a pesquisadora orientou inicialmente as educadoras a partir da perspectiva da teoria e da prática na ação-reflexão. Em seguida, elas elaboraram o plano, que foi corrigido e devolvido para revisão até a versão final. O aprendizado mostrou-se como um caminho de mão dupla, no qual todos aprendem e crescem.

A satisfação esteve em perceber que as educadoras compreenderam e construíram refletindo sobre a importância de conhecer profundamente cada criança e suas especificidades. Essa prática reforça que atender com qualidade as crianças com deficiência requer sensibilidade e intencionalidade, garantindo uma aprendizagem significativa e integradora, que valoriza o desenvolvimento em sua integralidade. A Figura 33 reflete essa dinâmica.

Figura 33 – Professoras durante a atividade.



Fonte: Arquivo Pessoal (2025).

As Figuras 34 e 35 apresentam os Planos de Atendimento Educacional Especializado elaborado pela professora participante J5.

Figura 34 – Plano de AEE da professora J5

Professora: MGII B - Manhã - 23/06/2025.

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DADOS DO EDUCANDO OU EDUCANDA	
NOME:	D.N.
UNIDADE EDUCACIONAL:	ANO/CICLO:
EQUIPE RESPONSÁVEL PELO PLANO DE AEE:	
<p>INFORMAÇÕES GERAIS</p> <p>A criança [REDACTED] Tem um diagnóstico de autismo;</p> <div style="border: 2px solid orange; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;"> <p>PROFESSORA [REDACTED]</p> <p>APRENDENDO A FAZER O PLANO AEE DA CRIANÇA [REDACTED]</p> </div>	
ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO	
<p>As ações desenvolvidas são pautadas nos documentos da SME: Currículo da cidade, BNCC, currículo Integrador;</p>	
OBJETIVO DO AEE	
<p>Proporcionar um atendimento para a criança [REDACTED];</p>	

Continua...

Continuação da Figura 34 – Plano de AEE da professora J5

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO AEE
<p>Pensar junto com a comunidade educativa possibilidades para desenvolver o AEE;</p>
RECURSO DE ACESSIBILIDADE/MATERIAIS PARA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS
<p>A criança se isola no seu tempo, mas na maioria das vezes ela é desenvolvida; Porém não tem iniciativa, e nós como professoras incentivamos no brincar e no interagir.</p>
MOBILIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DA U.E/OUTRAS PARCERIAS
<p>ATE; Gestão Escolar nos ampara em todos os momentos; CEFAI nos visitou, porém não trouxe estratégias pedagógicas e não nos ensinou fazer os instrumentos: Estudo de caso e o plano AEE.</p>
AVALIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE AEE
<p>Contínua e formativa.</p>

Continua...

Continuação da Figura 34 – Plano de AEE da professora J5


EQUIPE RESPONSÁVEL:

CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS PELO EDUCANDO OU EDUCANDA:

profa

manhã

São Paulo, 23/06/2025



Fonte: Elaboração da autora (2025).

OBS.: Os nomes da professora e da criança foram excluídos da imagem por questões de sigilo.

Figura 35 – Plano de AEE reelaborado pela professora J5

Professora: MG.I.B - manhã - 23/06/2025

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DADOS DO EDUCANDO OU EDUCANDA	
NOME:	D.N.
UNIDADE EDUCACIONAL:	ANO/CICLO:
EQUIPE RESPONSÁVEL PELO PLANO DE AEE:	
<p>PAAT, professoras da criança, equipe gestora.</p> <p>INFORMAÇÕES GERAIS</p> <p>A criança [REDACTED] está dentro do espectro autismo, quando recebemos a criança notamos que tem dificuldade para verbalizar e seletiva na alimentação.</p> <p>Realiza acompanhamento com psiquiatria, neuro, psicólogo e TO, fono.</p> <p>A criança é frequente, a família é parceira.</p>	
ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO	
<p>Nossa organização é pautada no Currículo da Cidade articulado a nossa carta de intenções para garantir o acesso e permanência e aprendizagem para com todas as crianças.</p> <p>A partir dos contextos de aprendizagens, pensamos na rotina visual e no uso de recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa e aumentativa para enriquecer a comunicação com todas as crianças.</p>	
OBJETIVO DO AEE	
<p>Itinerante em todos os tempos e espaços em que as crianças estiverem. Desenvolver e potencializar o aprendizado dentro do brincar e do imaginar.</p> <p>Garantimos que todas as crianças tenham o direito de ser criança, de estar juntas, de imaginar e participar. Acessibilizar o Currículo e garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças.</p>	

Continua...

Continuação da Figura 35 – Plano de AEE reelaborado pela professora J5

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO AEE
<p>Com base na Portaria 8764/16 e o Decreto 57379/16.</p> <p>Conceitos Orientadores do Currículo da Cidade. Educação Integral, Inclusiva, Equitativa.</p> <p>Carta de Intenção;</p> <p>Estudo de Caso;</p> <p>Observação Contínua da Criança para desenvolver o AEE no turno que a criança frequenta. E assim garantir seu desenvolvimento Integral.</p>
RECURSO DE ACESSIBILIDADE/MATERIAIS PARA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS
<ul style="list-style-type: none"> * Rotina Diária; * Projeto Alimentação; * Roda de História; * Roda de música; * Recursos tecnológicos assistivos; (TA). * Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).
MOBILIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DA U.E/OUTRAS PARCERIAS
<p>ATE e agente de apoio, auxílio nos momentos de alimentação, higiene e nos espaços quando necessário</p>
AVALIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE AEE
<p>A avaliação é contínua e formativa, temos o olhar da observação permanente. Pois a criança hoje, está falando, comendo, interagindo, participando das propostas desenvolvidas nos contextos de aprendizagem. Por isto, consideramos que a avaliação deve ser contínua.</p>

Continua...

Continuação da Figura 35 – Plano de AEE reelaborado pela professora J5

EQUIPE RESPONSÁVEL:

Professora Mamba
Professora Renata
Trio Gestor

CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS PELO EDUCANDO OU EDUCANDA:

Jão Paulo, 23/06/2025

Entendendo que o estudo de caso e o plano AEE é obrigatório, eu professora [REDACTED] conhecia, porém não sabia fazer desta forma, percebi a importância dos instrumentos para conhecer a criança. Com isto, junto com a professora Renata desenvolvemos estratégias pedagógicas, que soma com todo o desenvolvimento de todas as crianças em especial com a criança [REDACTED]; Para desenvolver o aprendizado e potencialidades nas crianças é necessário ter escuta, observação para com todas mas entendemos que as crianças com deficiência tem dificuldades, no caso da [REDACTED] que tem autismo o estudo de caso e o plano AEE é de suma importância para pensar em estratégias, para desenvolver integralmente em todos os aspectos;

PROFESSORA [REDACTED]
 PLANO AEE REALIZADO
 JUNTAMENTE COM A
 PROFESSORA RENATA
 FINALIZADO

As Figuras 36 e 37 apresentam o Plano de AEE elaborado pela professora participante J4.

Figura 36 – Plano de AEE elaborado pela professora J4

Professora: *MG II - Tardes - 04/06/2025.*

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DADOS DO EDUCANDO OU EDUCANDA	
NOME:	D.N.
UNIDADE EDUCACIONAL:	ANO/CICLO:
EQUIPE RESPONSÁVEL PELO PLANO DE AEE:	
INFORMAÇÕES GERAIS	
<p><i>é artista</i></p> <p><i>PROFESSORA</i></p> <p><i>CONSTRUINDO O PLANO AEE DA CRIANÇA</i></p>	
ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO	
<p><i>Nossas ações são pontuadas no currículo da cidade</i></p>	
OBJETIVO DO AEE	
<p><i>Garantir frequência da criança.</i></p>	

Continua...

Continuação da Figura 36 – Plano de AEE elaborado pela professora J4

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO AEE Pensar junto com a educadora e coordenadora.
RECURSO DE ACESSIBILIDADE/MATERIAIS PARA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS [REDACTED] ela avança e alguns momentos preferir estar p ^o .
MOBILIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DA U.E./OUTRAS PARCERIAS Acompanhamento com a equipe multidisciplinar.
AVALIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE AEE Formativa para professores e T ^{is} gestor.

Continua...

Continuação da Figura 36 – Plano de AEE elaborado pela professora J4

EQUIPE RESPONSÁVEL:

CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS PELO EDUCANDO OU EDUCANDA:

Luiza *São Paulo, 04/06/2025*

Jaride




Figura 37 – Plano de AEE reelaborado pela professora J4

Professora: MGI. tarde. 04/06/2025

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DADOS DO EDUCANDO OU EDUCANDA	
NOME:	D.N.
UNIDADE EDUCACIONAL: [REDACTED]	ANO/CICLO: MGI#13/2025.
EQUIPE RESPONSÁVEL PELO PLANO DE AEE: Criança, família PAPEI, equipe gestora, professoras de sala regular.	
INFORMAÇÕES GERAIS Diagnóstico: . Autismo, a referida criança ([REDACTED]) tem dificuldade na verbalização, em sua alimentação; . Realiza acompanhamentos com, psiquiatra, neuro, psicólogo, fono. . Mesmo sendo um período curto que frequenta o CEE, [REDACTED] tem evoluído em seus atos, tem interagido com os colegas e tem utilizado a fala para comunicar-se.	
ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO	
Nossa organização é pautada no currículo da cidade com base a garantia o direito da criança e na eliminação de barreiras para garantir seu acesso e permanência no CEE. Por isso os contextos ofertados são pautados também na BNCC e feito para todos priorizando a acessibilidade. e Propomos também na sala de conversa a rotina visual.	
OBJETIVO DO AEE	
Itinerante em todos os tempos e espaços da U.E considerando suas necessidades e potencialidades para o planejamento e ações pedagógicas.	

Continua...

Continuação da Figura 37 – Plano de AEE reelaborado pela professora J4

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO AEE

Com base na carta de intenções traçamos um plano para o desenvolvimento da Alice.

RECURSO DE ACESSIBILIDADE/MATERIAIS PARA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

Rótina visual; projeto alimentares, parceria com a família; placas direcionais, via comunicação alternativa.

- Planos temáticos.
- Recursos sensoriais.

MOBILIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DA U.E./OUTRAS PARCERIAS

ATE auxilia nos momentos que solicitamos, para alimentações, ir ao banheiro, acompanhar os espaços; Por meio da parceria entre gestões escola e professores. (CEFAI) não auxilia.

AVALIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE AEE

Análise está sendo diagnóstica, contínua e permanente; uma vez que recebemos a criança este ano no CEI, o ano letivo já havia iniciado. Observamos que quando [REDACTED] entrou era tímida e não se expressava, mas ao longo dos dias, interagi com os colegas, tem suas limitações na oralidade, mas já se expressa por meio da linguagem, experimenta alguns alimentos, isso nos mostra que a mobilização educacional e um ambiente acolhedor auxiliam no desenvolvimento inte-

Continuação da Figura 37 – Plano de AEE reelaborado pela professora J4

integral de uma ciência.

sendo extenso o meu spendizado no estudo de caso e plano AEE para poner junto os desenvolvimentos da [REDACTED], penso que é importante e fundamental ter esse instrumento elaborado em conjunto com a professoras Renato, [REDACTED] e o Tio Zeter, para melhor atender a criança, dentro de suas necessidades e potencialidades ou seja em sua integralidade.

Continua...

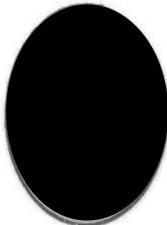
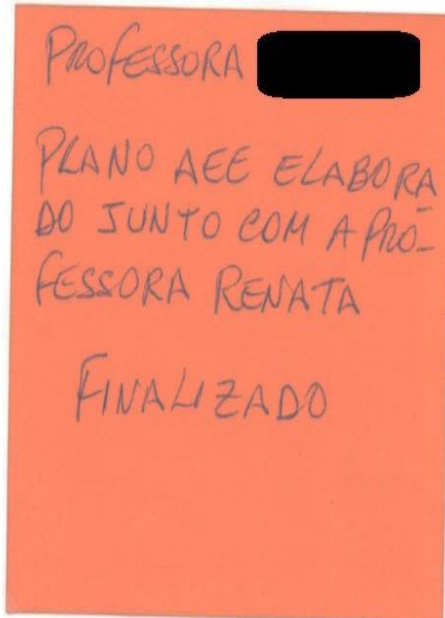
Continuação da Figura 37 – Plano de AEE reelaborado pela professora J4


EQUIPE RESPONSÁVEL:

Professoras tarde _____
Srio gestor _____

CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS PELO EDUCANDO OU EDUCANDA:

_____ Jão Paulo, 04/06/2025


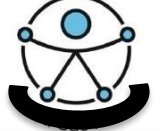
PROFESSORA 
PLANO AEE ELABORA
DO JUNTO COM A PRO-
FESSORA RENATA
FINALIZADO

Fonte: Elaboração da autora (2025).

OBS.: Os nomes da professora e da criança foram excluídos da imagem por questões de sigilo.

A Figura 38 apresenta o Estudo de Caso inicial, em construção, da criança em análise.

Figura 38 – Estudo de Caso em construção

	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO <div style="background-color: black; width: 100px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div>	
---	---	---

CEI DIRETA	
NOME:	
AGRUPAMENTO:	MGIIB
DIAGNÓSTICO:	AUTISMO – CID F.84

Estudo de Caso Educacional Foco nas Necessidades da Criança com e com Base no Anexo IV – Referencial da Portaria nº 8.764/2016 e no Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)

A criança [REDACTED], matriculada no MGIIB, possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (CID F84). Em sua rotina escolar, observamos que ainda apresenta dificuldades significativas em algumas áreas do desenvolvimento, especialmente na comunicação verbal, na socialização com os pares e na autonomia durante a alimentação higiene.

[REDACTED] não verbaliza de forma clara ou funcional, o que impacta diretamente sua capacidade de expressar vontades, sentimentos e necessidades imediatas, tornando os momentos de interação com colegas e professores mais restritos. Mesmo com a presença de estímulos, sua participação nas propostas coletivas ocorre de forma pontual e dentro do seu tempo, exigindo acompanhamento constante e adaptação para possibilitar seu desenvolvimento.

Durante os momentos de alimentação, a criança necessita de auxílio, pois apresenta dificuldade em realizar a refeição de forma autônoma. Também percebemos desafios na interação com outras crianças, pois não estabelece vínculos espontaneamente e tende a manter-se isolada.


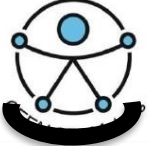
Apesar dos esforços da equipe docente em organizar tempos e espaços de forma acolhedora, ainda se faz necessário um suporte mais direcionado, com uso de recursos visuais, comunicação alternativa e estratégias específicas de mediação. [REDACTED] encontra-se em acompanhamento com equipe multidisciplinar psiquiatra, neuropsicólogo, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo.

A família da criança é colaborativa e mantém diálogo constante com a unidade escolar, o que favorece a construção de estratégias conjuntas. No entanto, é fundamental ampliar a escuta qualificada da equipe e garantir ações pedagógicas intencionais e individualizadas, respeitando o tempo e as formas de expressão da criança, bem como avaliando a possibilidade de atendimento complementar no AEE.

Fonte: Elaboração da autora (2025).

A Figura 39 apresenta o Estudo de Caso elaborado pelas docentes J4 e J5.

Figura 39 – Estudo de Caso elaborado pelas professoras

 PREFEITURA DE SÃO PAULO EDUCAÇÃO	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO <div style="background-color: black; width: 100px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div>	
---	---	---

CEI DIRETA <div style="background-color: black; width: 100px; height: 15px; display: inline-block;"></div>	
NOME:	NAC-25/09/2021
AGRUPAMENTO:	MGIIB
DIAGNÓSTICO:	AUTISMO – CID F.84

EstudodeCasoEducativoFoco nas Necessidades da Criança com e com Base no Anexo IV – Referencial da Portaria nº 8.764/2016 e no Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)

possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (CID F84). Ainda não verbaliza totalmente, mas demonstra intenção comunicativa por meio de gestos, pequenos sons e o uso da tábua de comunicação, que vem sendo incorporada gradualmente à rotina escolar. A criança está em processo de desenvolvimento significativo: já não utiliza fraldas, ainda que o processo de desfralde esteja em acompanhamento conjunto com a família e a equipe escolar.


Na alimentação, apresenta restrições e não possui autonomia total, necessitando do apoio da auxiliar de educação. Tem aceitado os alimentos separadamente, como arroz, e macarrão, o que exige sensibilidade na oferta e atenção ao preparo visual dos pratos. A equipe escolar pretende compartilhar essas observações com a nutricionista da DRE para, em conjunto com a família, propor estratégias mais atrativas e eficazes.

Quando contrariada, costuma se recolher, o que indica necessidade de mediação afetiva e construção de vínculos seguros. As professoras têm promovido vivências variadas em espaços integrados, respeitando o tempo da criança e oportunizando experiências com base em seus interesses. Percebe-se que ela aprecia brincar ao ar livre, com bolinhas de sabão, brinquedos de parque, água e música, além de demonstrar curiosidade com materiais artísticos, mesmo sem apresentar traços definidos.

Sua rotina terapêutica inclui acompanhamento com fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicóloga e psiquiatra. Segundo a família, vem apresentando avanços na oralidade, alimentação e comportamento, demonstrando maior estabilidade e resposta aos comandos. A família é participativa, dialoga com a escola e está disposta a construir conjuntamente estratégias de inclusão.

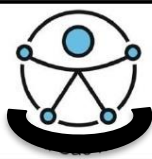
Continua...

Continuação da Figura 39 – Estudo de Caso elaborado pelas professoras



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Entre as necessidades mais urgentes está a ampliação de recursos pedagógicos acessíveis e o fortalecimento das estratégias de comunicação alternativa. Para isso, indicamos o encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, conforme previsto no Art. 22 da Portaria nº 8.764/2016. Além disso, sugerimos o uso de recursos de tecnologia assistiva, como:

- **Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA):** pranchas de comunicação, vocalizadores e o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras);
- **Recursos de baixa tecnologia:** quadros de rotina visual, fichas de apoio, organizadores de tarefas;
- **Aplicativos educativos e jogos adaptados** para crianças autistas, voltados ao estímulo da linguagem e à organização das rotinas.

É importante considerar que o autismo não verbal não significa ausência de comunicação. [REDACTED] utiliza olhares, gestos e expressões para se comunicar, e cabe à escola interpretar e dar função a esses sinais. A escuta atenta e responsiva é fundamental para fortalecer os laços de confiança e ampliar sua participação nas atividades propostas. Não se trata de forçar a fala, mas de criar oportunidades significativas de expressão.

Para fortalecer o vínculo com os colegas e o sentimento de pertencimento, sugerimos a inclusão de rodas de conversa, momentos musicais e brincadeiras coletivas, com mediação sensível e suporte visual constante. A rotina estruturada, com apoio visual claro, contribui para a previsibilidade e segurança emocional da criança.

Recomenda-se ainda que a unidade realize uma reunião com a família para compartilhar as devolutivas pedagógicas, escutar suas percepções e alinhar estratégias com base nos atendimentos terapêuticos. Também sugerimos o envolvimento da comunidade escolar no Projeto de Alimentação Saudável, utilizando imagens do cardápio escolar para estimular a criança em casa, promovendo uma ação conjunta entre escola e família.

Por fim, reiteramos a importância da formação continuada dos profissionais da unidade, bem como o acompanhamento mais frequente do CEFAL, para pensar coletivamente estratégias que respeitem as singularidades da criança e ampliem as possibilidades de seu desenvolvimento integral.

Fonte: Elaboração da autora (2025).

OBS.: O nome da criança foi excluído da imagem por questões de sigilo.

5.8 DEVOLUTIVAS DA FORMAÇÃO DO TRIO GESTOR E DAS EDUCADORAS

As devolutivas apresentadas pelo trio gestor foram muito satisfatórias pois elas revelam os resultados positivos da formação sobre o Estudo de Caso e o Plano de AEE na prática pedagógica, durante a pesquisa na unidade educacional. O encontro foi percebido como um momento de reflexão coletiva, troca de saberes e ressignificação das práticas inclusivas, fortalecendo o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza as diferenças por meio do fazer dos instrumentos, que, de acordo com as devolutivas, foram contemplados.

Mais do que um diálogo formativo, a proposta foi vivenciada como uma experiência transformadora da ação-reflexão-ação, que ampliou o olhar sobre as necessidades e potencialidades de cada criança. As falas evidenciam o reconhecimento da importância do Plano de AEE e do Estudo de Caso como instrumentos que orientam o planejamento e a construção de estratégias pedagógicas acessíveis e equitativas, reafirmando o papel da escola como espaço de acolhimento, diálogo e inclusão.

A formação sobre o Estudo de Caso e o Plano de AEE foi mais do que um encontro de conhecimento e aprendizagem: foi um mergulho na prática, uma oficina que nos despertou para novos olhares e possibilidades. Muito relevante e profundamente significativa, deixou em cada um de nós a marca da transformação, de fato o estudo de caso e o AEE faz uma diferença para pensar em estratégias de aprendizagem para todas as crianças. Boa sorte na sua pesquisa Renata e gratidão por esse tempo conosco **(Relato da professora J 5 participantes da pesquisa)**.

Gratidão, Renata pela generosa contribuição e os ensinamentos dos instrumentos. Que alegria descobrir, junto com você, como construir os planos que antes pareciam tão distantes. Sua pesquisa em nossa unidade não apenas trouxe conhecimento, mas também nos guiou na com aprendizagem dos instrumentos que dão sentido à inclusão e garante os direitos das crianças com deficiência. Foi uma formação excelente, feita com propriedade, que nos inspirou sobre a potência desse fazer, iremos compartilhar com CEFAl essa ação, pois ele não tem um trabalho de acompanhamento contínuo das demandas, e nem orientação específica dos planos. Parabéns, professora Renata **(Relato da professora J4 participantes da pesquisa)**.

Muito boa a formação, Renata. Nos fez refletir sobre a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência, compreender que inclusão não é apenas garantir matrícula, mas oferecer condições e possibilidades para que a criança participe e aprenda. A reflexão feita em grupo me motivou a voltar a estudar e fazer curso ou até mesmo pós-graduação, visto que todos os anos temos demanda de criança com deficiência na escola, a partir da formação fiz também auto-reflexão sobre a minhas práticas na questão do público alvo da educação especial mesmo **(Relato da gestora R1 participantes da pesquisa)**.

Renata você trouxe reflexões muito importante, olhei para minha prática e percebi que o estudo de caso nos ajuda a olhar para além do diagnóstico da

criança, e ao elaborar o Plano AEE entendi que cada estratégia precisa nascer da observação cotidiana e do diálogo com a equipe, para que as práticas se tornem de fato inclusivas **(Relato da gestora R2 participantes da pesquisa)**.

Foi bem produtiva e relevante a formação Renata trouxe a teoria e prática com bastante clareza sobre o passo a passo da elaboração do plano AEE e estudo de caso, nos mostrou que é possível planejar ações reais, acessíveis à rotina da Educação Infantil, sem perder de vista o objetivo maior de incluir todas as crianças com deficiência e garantir seus direitos. Para nós foi muito significativo e proveitosa essa experiência pois temos demanda na escola e muito dos nossos professores não tinha conhecimento desses planos e nem sabiam fazer. Sua pesquisa é muito relevante, muito obrigada **(Relato da gestora R3 participantes da pesquisa)**.

A partir das falas apresentadas pelo trio gestor e pelas educadoras, é possível perceber o quanto a formação sobre o Estudo de Caso e o Plano de AEE se consolidou como um espaço de aprendizagem significativa e reflexiva. As devolutivas evidenciam que o encontro ultrapassou o caráter informativo e assumiu uma dimensão formadora e transformadora, promovendo o diálogo entre teoria e prática e despertando novos olhares sobre o papel da escola na inclusão. As educadoras demonstraram compreender que o Plano de AEE e o Estudo de Caso são ferramentas potentes para planejar ações pedagógicas mais justas, acessíveis e contextualizadas, que respeitam as singularidades de cada criança.

Essas falas refletem um movimento coletivo de sensibilização e comprometimento ético com a inclusão, revelando que a formação possibilitou não apenas o aprimoramento técnico, mas também uma mudança de postura profissional. O reconhecimento da importância da reflexão coletiva e da troca de experiências entre os pares fortalece o sentimento de pertencimento e reafirma a função social da escola como espaço de construção de saberes e de práticas que garantam o direito de aprender de todas as crianças.

No momento formativo, diante das demandas apresentadas pelas educadoras da unidade, foi possível refletir sobre algumas possibilidades de atividades a serem incorporadas à rotina pedagógica. Contudo, considerando a complexidade da temática, especialmente no que se refere à elaboração do Plano de AEE e do Estudo de Caso, ficou acordado com a coordenadora pedagógica a necessidade de ampliar esses momentos formativos, orientando-os na perspectiva da ação, reflexão e prática. Tal encaminhamento se justifica pelo fato de que o tempo disponível foi de uma hora de formação, o qual não se mostra suficiente para aprofundar discussões e promover uma compreensão consistente sobre as especificidades do AEE no contexto da Educação Infantil.

Após a apresentação das entrevistas do trio gestor e das educadoras, por meio das respostas, foram identificados diversos desafios relacionados à efetivação da Educação

Inclusiva e às dificuldades enfrentadas no atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Entre os principais aspectos evidenciados destacam-se a insuficiência de recursos humanos, a falta de apoio institucional, a ausência de processos sistemáticos de formação continuada e a pouca preparação para a elaboração de instrumentos pedagógicos fundamentais, como o Plano de AEE e o Estudo de Caso.

Foi identificada e apontada a necessidade de maior articulação intersetorial para atender às demandas específicas das crianças público-alvo da Educação Especial. Essas fragilidades evidenciam a importância de que tais questões se tornem pauta permanente de formação, diálogo e reflexão no contexto escolar, de modo a fortalecer as práticas pedagógicas e a gestão educacional, garantindo uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todas as crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] cada criança é um ser único, diferente de qualquer outra, que experimenta ritmo de evolução próprios, tem os seus interesses e provém de um universo cultural, econômico e familiar específico; cada um é um caso, uma personalidade que desabrocha de modo diverso (Joaquim Azevedo, 1994, p. 118).

Iniciam-se as considerações finais a partir da epígrafe de Joaquim Azevedo (1994), que nos convida à reflexão sobre a singularidade de cada criança e a necessidade de uma prática educativa que respeite ritmos, interesses e contextos culturais distintos e seus direitos fundamentais. Tal perspectiva reforça a centralidade do princípio da individualidade no processo educativo, contrapondo-se a modelos padronizados e homogeneizadores de ensino. Reconhecer cada criança como sujeito único significa valorizar sua história, sua identidade e suas potencialidades, criando condições para que o processo de aprendizagem seja inclusivo e significativo. Nesse sentido, a gestão educacional e pedagógica e a prática docente precisam estar alicerçadas em uma visão humanizada, que compreenda a diversidade não como obstáculo, mas como riqueza que contribui para a construção de uma escola democrática e acolhedora sobre a qual versa esta pesquisa.

A Nota Técnica Conjunta n. 02/2015, documento oficial (Brasil, 2015), evidencia e sustenta que a inclusão das crianças com deficiência precisa ser efetivada desde a primeira etapa da Educação Básica, assegurando o direito ao acesso, à permanência e à participação ativa. Tal perspectiva reconhece a importância da convivência em espaços coletivos de aprendizagem, nos quais a interação, a brincadeira e a comunicação são fundamentais para o desenvolvimento integral. Nesse sentido, a creche e a pré-escola deixam de ser apenas locais de acolhimento e passam a constituir ambientes formativos que potencializam a autonomia e a construção de sentidos pela criança. Assim, o argumento que se sustenta a partir da epígrafe é o de que a efetivação do sistema educacional inclusivo depende do compromisso institucional e pedagógico em garantir condições reais de aprendizagem e convivência, valorizando a diversidade como fundamento para uma educação democrática e de qualidade e inclusiva.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como foco central a formação continuada do trio gestor com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, compreendendo que este é um percurso imprescindível para a efetivação de práticas inclusivas. A tese defendida sustenta que a formação continuada e permanente de diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos é condição essencial para que as

instituições de ensino superem barreiras históricas e culturais que ainda limitam o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial.

O objetivo geral da pesquisa foi verificar como a formação continuada ofertada ao trio gestor contribui para a elaboração do estudo de caso e do Plano de Atendimento Especializado e do Estudo de Caso. Para tanto, os objetivos específicos foram: verificar quais são as necessidades formativas do trio gestor e das educadoras para a construção do estudo de caso e do Plano de Atendimento Especializado; analisar se a formação ofertada ao trio gestor e às professoras contribui para a elaboração do Estudo de Caso e do Plano de Atendimento Educacional Especializado; elaboração de um *e-book* sobre a temática para ser disponibilizado na Secretaria Municipal de Educação.

A tese defendida e confirmada neste estudo é que muitos professores e professoras da Educação Infantil enfrentam desafios na elaboração do Plano de AEE e do Estudo de Caso para crianças com deficiência. Embora bem estruturados, os documentos fornecidos pela SME não aprofundam esse aspecto fundamental do trabalho com crianças com deficiência. A metodologia é de cunho qualitativo, e o procedimento de produção de dados contou com uma formação para elaboração do Plano de AEE e do Estudo de caso, e entrevista semiestruturada com o trio gestor e educadoras pós-formação.

Os dados foram analisados à luz da análise interpretativa de Minayo, da qual emergiram seis categorias temáticas: falta de apoio do CEFAI; papel da família na escola e construção de uma educação inclusiva; formação continuada sobre inclusão; desafios enfrentados pelos gestores e professores; conhecimento das participantes sobre o Plano de AEE e o estudo de caso; falta de recursos humanos. O universo do estudo é um CEI, na cidade de São Paulo.

A presente pesquisa reafirma que a formação continuada do trio gestor e das educadoras constitui eixo estruturante para a consolidação do AEE na Educação Infantil. Ao longo do percurso investigativo, por meio das entrevistas semiestruturadas e das análises interpretativas tornou-se evidente que a inclusão não se efetiva apenas pela existência de marcos legais, mas pela articulação concreta entre formação, gestão, prática pedagógica e compromisso coletivo. As categorias emergentes revelaram tanto avanços quanto fragilidades, apontando que o fortalecimento da cultura inclusiva depende da construção de um “Nós pedagógico” capaz de integrar saberes, responsabilidades e ações no cotidiano escolar.

A categoria que evidenciou a falta de apoio do CEFAI expôs a distância entre o que preveem as normativas municipais e a realidade vivida pelas escolas. Contudo, a reflexão permitiu compreender que a inclusão não pode ser atribuída isoladamente a um setor específico. Pensar a inclusão requer uma consciência relacional, que reconheça a interdependência entre

os sujeitos e as instituições. O CEFAI é parte fundamental da rede de apoio, mas a consolidação de uma escola inclusiva exige corresponsabilidade entre gestão, docentes, famílias e políticas públicas. Sem diálogo contínuo, acompanhamento sistemático e devolutivas formativas, como defende Costa (2023), o processo perde potência transformadora.

No que se refere ao papel da família, os resultados evidenciaram que a parceria escola-família é condição indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. O acolhimento afetivo, a escuta sensível e o reconhecimento dos saberes familiares fortalecem vínculos e ampliam a efetividade das ações pedagógicas. Em consonância com Mantoan (2015) e com os princípios constitucionais, a inclusão se constrói na colaboração, na confiança e na participação ativa de todos os envolvidos. Uma escola verdadeiramente inclusiva não atua de forma isolada, mas em rede.

A formação continuada emergiu como categoria central da pesquisa. As falas das participantes revelaram que a ausência de formação específica sobre inclusão fragiliza práticas e gera insegurança profissional. A partir do que defende Freire (1967, 2003), compreendemos que formar-se é um ato de conscientização: é passar de uma percepção ingênua da inclusão para uma compreensão crítica, ética e política do direito à educação. A formação não pode ser reduzida a atualização técnica; precisa constituir-se como espaço de diálogo horizontal, reflexão coletiva e transformação institucional. Nesse movimento, o trio gestor assume papel estratégico como articulador de mudanças e promotor de uma cultura inclusiva.

Os desafios enfrentados pelos gestores e professores relativos a falta de recursos humanos, ausência de apoio sistemático e sobrecarga docente revelam que a inclusão ainda encontra barreiras estruturais. A escassez de profissionais e a fragilidade das políticas públicas comprometem a efetivação do direito à aprendizagem, evidenciando que a inclusão é também uma questão de justiça social. Como indicam Oliveira e Drago (2012) e Padilha (2019), a escola necessita de políticas integradas e investimento contínuo para garantir condições reais de trabalho e atendimento.

Por sua vez, a categoria que abordou o conhecimento e o fazer sobre o Plano de AEE e o Estudo de Caso demonstrou que, quando há formação, diálogo e acompanhamento, a prática se transforma. A elaboração coletiva dos instrumentos, sua inserção no SGP e a articulação com o PPP evidenciaram que a documentação pedagógica pode deixar de ser burocrática para tornar-se instrumento de reflexão e planejamento inclusivo. Esse movimento confirma a tese defendida nesta pesquisa: a formação continuada do trio gestor contribui significativamente para qualificar a elaboração do Estudo de Caso e do Plano de AEE, fortalecendo a prática inclusiva desde a primeira infância.

Em síntese, os resultados indicam que a consolidação do AEE na Educação Infantil exige mais do que cumprimento legal: requer presença, diálogo, formação permanente e compromisso ético compartilhado. A inclusão é um processo contínuo, que se constrói na articulação entre teoria e prática, entre o “eu profissional” e o “Nós pedagógico”.

Reafirma-se, portanto, que a verdadeira Educação Inclusiva nasce do conhecimento, da reflexão crítica e da corresponsabilidade coletiva. Somente por meio de uma formação continuada comprometida, democrática e transformadora será possível garantir que cada bebê e cada criança sejam reconhecidos em sua singularidade e tenham assegurado seu direito pleno à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral.

Diante dos estudos empreendidos, a nossa tese se confirma ao evidenciar que a formação continuada do trio gestor não apenas fortalece a organização pedagógica da escola, mas também fomenta a construção de uma cultura inclusiva, na qual a diversidade é compreendida como riqueza e não como obstáculo. Nesse contexto, cabe à gestão assumir o papel de articuladora de mudanças, mobilizando a comunidade escolar para práticas compartilhadas, críticas e democráticas.

Esse entendimento se ancora tanto no referencial teórico exposto em toda a pesquisa, quanto na pesquisa de campo, que, por meio de entrevistas com gestores e da escuta especializada das educadoras, evidencia a necessidade de ampliar conhecimentos e estratégias voltados ao AEE. A elaboração do estudo de caso e do plano de ação reforça a constatação de que, embora existam políticas públicas inclusivas, ainda persistem lacunas significativas entre o que está normatizado e o que de fato é vivenciado no cotidiano escolar.

Os resultados do estudo reafirmam que uma educação efetivamente inclusiva somente será possível quando a formação continuada for reconhecida como eixo estruturante da gestão pedagógica, especialmente no atendimento às crianças da Educação Infantil. A formação realizada fortalece o papel do AEE como serviço complementar essencial à garantia do direito à aprendizagem e à participação plena das crianças com deficiência.

Ao consolidar instrumentos pedagógicos, como o Estudo de Caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), amplia-se a corresponsabilidade da equipe escolar e avança-se na construção de uma escola que valoriza a diversidade, promove a equidade e assegura o desenvolvimento integral de cada criança. A proposta formativa fundamenta-se na articulação entre teoria e prática, garantindo que gestores e educadores estejam preparados para consolidar o AEE na Educação Infantil de forma crítica e comprometida.

O ponto central das investigações desenvolvidas demonstra que a formação continuada do trio gestor e das educadoras constitui elemento estruturante para a efetivação de práticas inclusivas, reafirmando que a inclusão não se consolida por normativas isoladas, mas por meio de processos formativos permanentes, reflexivos e coletivos.

A análise realizada aponta que, embora existam avanços, ainda persistem lacunas e desafios na efetivação de uma formação que, de fato, dialogue com as necessidades reais do cotidiano escolar, garantindo não apenas a compreensão teórica, mas também a aplicabilidade prática das diretrizes que sustentam uma educação inclusiva. Dessa forma, a formação não deve ser vista como um evento pontual, mas como um processo contínuo, que fortaleça a autonomia pedagógica e a corresponsabilidade dos profissionais envolvidos.

Nesse sentido, ficou evidente que o compromisso do trio gestor não se restringe ao cumprimento de normas legais, mas se amplia ao papel de mediador entre a legislação e as práticas pedagógicas cotidianas. A LDB, ao assegurar a inclusão como um direito, estabelece uma base sólida, mas cabe às políticas públicas e aos profissionais transformar esse princípio em realidade no chão da escola.

Portanto, a formação continuada precisa ser resinificada como espaço de diálogo, reflexão crítica e construção coletiva, capaz de instrumentalizar os educadores para lidar com a diversidade, superar barreiras e assegurar que o direito à educação seja pleno, equitativo e emancipador. Em suma, os estudos convergem para a conclusão de que uma abordagem democrática, inclusiva e participativa é essencial para promover efetivamente a gestão escolar e, por conseguinte, a inclusão de alunos com deficiência. Essa abordagem não apenas atende às necessidades específicas da escola e de sua comunidade, mas também é fundamental para garantir uma educação cada vez mais efetiva, significativa e de qualidade.

Os resultados produzidos também permitiram identificar que, embora existam orientações normativas e documentos oficiais bem estruturados, persistem lacunas formativas no que se refere à apropriação crítica e prática desses instrumentos. A investigação evidenciou que muitos docentes enfrentam desafios na construção do Plano de AEE e do Estudo de Caso, não por ausência de compromisso, mas pela necessidade de formações mais sistemáticas, contextualizadas e contínuas. A metodologia qualitativa, aliada às entrevistas pós-formação e à análise interpretativa, possibilitou compreender as vozes das participantes e revelar categorias que expressam tanto avanços quanto tensões no cotidiano escolar.

Desse modo, concluímos que a concepção de Educação Inclusiva assumida pela equipe gestora é decisiva para o acolhimento das crianças com deficiência e para a organização de práticas pedagógicas significativas. A formação continuada mostrou-se fundamental para

fortalecer a segurança profissional, ampliar a compreensão sobre os instrumentos pedagógicos e consolidar o AEE como serviço complementar essencial. Contudo, permanecem desafios relacionados à falta de apoio permanente do CEFAL, à escassez de recursos humanos e à fragilidade das políticas públicas, aspectos que impactam diretamente a efetivação do direito à Educação Inclusiva.

Como considerações finais, porém não conclusivas, fazemos as seguintes reflexões: a formação continuada do trio gestor e das educadoras constitui um eixo estruturante para a consolidação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, favorecendo maior segurança profissional, ampliação do conhecimento sobre os instrumentos pedagógicos e fortalecimento de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Entretanto, permanecem desafios relacionados à efetivação das políticas públicas, à necessidade de apoio intersetorial, à ampliação da formação específica e à garantia de condições concretas para o trabalho pedagógico.

Esta pesquisa reafirma que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige compromisso ético, reflexão crítica e articulação permanente entre teoria e prática, reconhecendo cada bebê e cada criança pequena em sua singularidade e assegurando seu direito de aprender, participar e se desenvolver plenamente. Nesse sentido, a formação continuada com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil revela-se um caminho fundamental para transformar intenções legais em práticas inclusivas reais.

Partimos do pressuposto de que as considerações finais não se encerram de forma conclusiva, mas apontam caminhos para novas reflexões e possibilidades de continuidade da pesquisa. A formação do trio gestor e das educadoras, aliada aos processos de elaboração, correção e devolutiva do Plano AEE e do Estudo de Caso, evidenciou a relevância de uma formação continuada pautada na escuta sistematizada, em oficinas práticas e em vivências articuladas ao cotidiano escolar das crianças público-alvo da Educação Especial.

Destaca-se a importância da ampliação do atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, com propostas próprias do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estratégias pedagógicas inclusivas e práticas que favoreçam um ensino e uma aprendizagem significativos para todos os bebês, crianças pequenas, jovens e adultos. Nessa perspectiva, torna-se necessário ampliar pesquisas e formações continuadas com grupos de professores das unidades escolares, fortalecendo o debate sobre o Atendimento Educacional Especializado para bebês e crianças pequenas no cotidiano escolar, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Faz-se necessária, ainda, a ampliação de estudos em caráter de formação inicial e continuada, bem como a construção de artigos, teses, dissertações, podcasts e documentos orientadores, como instruções normativas, portarias e decretos. Também se evidencia a importância de reflexões sobre possíveis adequações no currículo da Rede Municipal de Ensino, especialmente no que se refere às orientações para a elaboração dos instrumentos pedagógicos, como o Plano AEE e o Estudo de Caso.

Todo esse movimento formativo e investigativo mostra-se fundamental para garantir, de forma efetiva, uma educação inclusiva comprometida com as potencialidades, necessidades e dimensões biopsicossociais do público-alvo da Educação Especial, reconhecendo cada sujeito em sua singularidade e assegurando seu direito à educação de qualidade.

Mais do que cumprir normas, trata-se de assumir a inclusão como projeto institucional e humano, reconhecendo cada criança em sua singularidade e assegurando seu direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral. É necessária e urgente uma formação continuada com foco no AEE na Educação Infantil, um importante caminho fundamental para potencializar e transformar intenções inclusivas de acesso, permanência e aprendizagem para os bebês, crianças pequenas, conforme se justifica e se defende significativamente no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. M. **Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos entre gestão educacional e pedagogia** Inaciana. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. 2021.
- ALMEIDA, T. M. **Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2022.
- ALVARENGA, P. C. R.; MARANGONI, R. A. O Atendimento Educacional Especializado: as políticas públicas e seus desdobramentos na Educação Infantil. **Revista Cocar**. Edição Especial N.19, 2023 p.1-22. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 14 maio. 2024.
- AMORIM, G. C. **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), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.
- AZEVEDO, J. **Avenidas da Liberdade: questões de política educativa**. Porto: Edições ASA, 1994.
- BEYER, O. H. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, [Rio Grande do Sul], n. 22, 2003.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **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.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Atendimento educacional especializado. Material de formação docente. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. **Decreto nº 6.571**, de 18 de setembro de 2008. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. **Nota Técnica Conjunta n. 2**, de 4 de agosto de 2015. Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943, a Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, 2015. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 10 de fev. de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 50/2023**. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Publicado no D.O.U. de 13/11/2024, Seção 1, p. 67. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL/Ministério da Educação. **Censo escolar**. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Gov.Br. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em 07 fev. 2025.

BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F. de. A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 52–62, jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC256578>. Acesso em: 19/06/2024.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de Educação Infantil**. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

COSTA, E. R. S. **As devolutivas escritas da coordenação pedagógica como promotoras de desenvolvimento profissional**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

DURÃES, R. L.; MARTINS, I. C. As condições de Acesso e Permanência de Bebês e Crianças com Deficiência em Instituições de Educação. **2º Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa**. Arthur Nogueira - SP: Unasp, 2021. v. 1. p. 1-3.

DURÃES, R. L.; MARTINS, I. C. Jogos e as brincadeiras na Educação Infantil na perspectiva inclusiva: será que todos brincam? In: 2º Nexos Games, 2022, Fortaleza - CE. **Anais do 2º Nexos Games**. Fortaleza - CE: Instituto Nexos, 2022. v. 1. p. 35-36.

DURÃES, R. L.; MARTINS, I. C. O olhar da equipe gestora sobre a permanência de bebês e das crianças com deficiência em instituições de Educação Infantil do município de São Paulo A educação em perspectiva no contexto pós-pandêmico (2023 : São Caetano do Sul, SP) Anais [recurso eletrônico] IV Seminário de Políticas e Gestão Educacional **III Congresso de Pós-graduação Stricto Sensu Profissional em Educação – ConProEduc** / Editores Ana Sílvia Moço Aparício, Marco Wandercil, Nonato Assis de Miranda, Paulo Sérgio Garcia, Sanny S. da Rosa – São Caetano do Sul : Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, 2023. p. 440-444.

DURÃES, R. L.; MARTINS, I. C. **O olhar da equipe gestora sobre a permanência dos bebês e das crianças com deficiência em instituições de Educação Infantil do Município de São Paulo**. Congresso Internacional Movimentos Docentes, Diadema: V&V Editora, 2022. v. 2. p. 453-453.

DURÃES, R. L.; MARTINS, I. C. O olhar da equipe gestora sobre o acesso e permanência de bebês e das crianças com deficiência em instituições de Educação Infantil. Florianópolis: **Instituto Scientia**, 2023, v. 1, p. 1268-1269.

EVARISTO, C. **Escrevivência**: a escrita de nós. Organização: Duarte, Constância Lima; Nunes, Isabella Rosado. São Paulo: Itaú Social, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G.. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

IMBERNÓN, F. A formação do professorado: algumas confusões e algumas evidências. **Aula de Inovação Educativa**, n. 62, jun. 1997, p. 40-42.

IMBERNÓN, F. **A formação E o desenvolvimento profissional do professorado**: rumo a uma nova cultura profissional. **Barcelona**: Graó, 1994.

IMBERNÓN, F. **A formação permanente do professorado: análise da formação de formadores**. Barcelona: Barcanova, 1989.

KUBO, G. P.; FONSECA, L. D. F.; REIS, R. L. D.; VERCELLI, L. C. A.; ROGGERO, R. **(Des)Interesses das políticas públicas**: o Conselho de CEI nas unidades parceiras na cidade de São Paulo. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2024, v. 1, p. 307-324.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2013.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2000.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. **Revista Pátio** – Revista Pedagógica ano V, n. 20, Diversidade na Educação, Fev./abr. 2002.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, 10(2), 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso: em 29 julho 2021.
- MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.
- MAUCH, C. **A gestão de uma escola pública de Educação Infantil inclusiva**—ampliando olhares. [Online]. 2017. Disponível em: https://fundacaogrupovw.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/Artigo_GestaoEscolar.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.
- MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, pp. 61-83.
- MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n.3, mar.2012, p.621-626.
- MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. Mar. de 2012,17(3), p. 621-626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 10 de set. 2022.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORIN, E. **Só um instante**. Textos pessoais, políticos, sociológicos, filosóficos e literários. Porto Alegre: Editora Sulina, 2025.
- OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012.
- OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 23–47.
- OLIVEIRA, R.; PRIETO, R. G. (Orgs.). **Educação especial na rede municipal de São Paulo: trajetórias e desafios**. São Paulo: Autêntica, 2011.
- OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 4, 1996. p. 127-136.
- PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos: as muitas faces da inclusão**. Campinas: Papyrus, 2013.
- PEIXOTO, S. M. P. **O AEE e o trabalho articulado na educação infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- PINHEIRO, C. R. **A gestão educacional inclusiva na escola**. 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_0f3218c1e505c07437ecab74e78aaabd. Acesso em: 24 de abr. 2023.

REIS, R. L. D. **A gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o acesso e a permanência de crianças com deficiência na Educação Infantil.** Orientadora: Profa. Dra. Ida Carneiro Martins. 2023. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais) – Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, 2023.

REIS, R. L. D.; DUARTE, L. F. G.; MARTINS, I. C. A educação inclusiva na educação infantil e a gestão escolar: uma revisão sistemática. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 261–276, 2023. DOI: 10.5752/P.2318-7344.2023v11n20p261-276. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/31404>. Acesso em: 14 maio. 2024.

REIS, R. L. D.; VERCELLI, L. C. A. A gestão escolar e o atendimento educacional especializado na educação infantil: teses e dissertações (2020-2023). **REI: Revista De Educação da IDEAU**, 5(1), e227, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/reiv5n1-005>. Acesso em 28 jul. 2022.

REIS, R. L. D.; VERCELLI, L. C. A. **Formação continuada do trio gestor com foco no atendimento educacional especializado na educação infantil.** In: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2024, São Paulo, 2024, Diadema-SP: V & V EDITORES, v. 1, 2024. pp. 380-380.

REIS, R. L. D.; VERCELLI, L. C. A. **Currículo proposto e vivido na escola como direito de aprendizagem.** In: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2024, São Paulo. DIADEMA-SP: V & V EDITORES, 2024. v.1. pp. 435-440.

REIS, R. L. D.; VERCELLI, L. C. A. **Diversidade, Inclusão e Educação Popular.** In: Anais do I Simpósio de cinema e educação (SIMCE). Limites e possibilidades da presença do cinema nas práxis educacionais. São Paulo: Grupec Amazon, 2025. v. 1. p. 91-94.

REIS, R. L. D.; VERCELLI, L. C. A. Ser professora: trajetória e sentidos da identidade docente de Renata Reis. In: VERCELLI, L. C. A.; LAURITI, N. C. (Org.). **Identidade docente e gestora: trilhando caminhos entre oportunidades, experiências e desafios.** São Carlos: Pedro & João, 1ªed., v1, 2026, pp.89 -108.

REIS, R. L. D.; DEL-MASSO, M. C. S. **É possível identificar alunos com altas habilidades superdotação na modalidade de educação de jovens e adultos?** In: Congresso Internacional Movimentos Docentes. Diadema: V&V Editora, v. 4. 2022. pp. 718-742.

REIS, R. L. D.; COSTA, R. A.; BUROCK, N. A formação continuada como caminho para uma educação inclusiva de qualidade. In.: MASCARO, C. A. de C.; ESTEF, S.; BUROCK, N. [Orgs.] **Formação docente no cenário contemporâneo pelo viés da pesquisa-ação: relato de experiências sobre práticas emergentes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025, pp. 111-124.

REZENDE, A. M. S. S. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: políticas e práticas da gestão educacional municipal.** 2021. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP. Presidente Prudente/SP. 2021.

RODRIGUES, L. S. **As ações de formação continuada de professores da Educação Infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia de 2008 a 2020.** 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, C. S. **A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil**: um estudo no município de Feira de Santana – BA. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. 2021.

SANTOS, A. N.; PEREIRA, R. Diretores de escola na implementação das políticas de educação especial inclusiva em um município da Região Metropolitana de São Paulo. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 1, p. 2386-2404, 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar. /abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SIGOLO, A. R. L.; GUERREIRO, E. M. B. R.; CRUZ, A. R. S. Políticas educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 173-194, jul./dez. 2010.

SILVA SANTOS, R. R. **Gestão escolar para uma escola inclusiva**: conquistas e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2011, 90f.

SILVA, M. C. F. **O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

SME/SP. [Portaria] SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME, **Portaria Nº 8.764** de 23 de dezembro de 2016. Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016b. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretariamunicipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SME/SP. **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo/P, 2016a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SOUTO, M. J. de. **Cultura escolar e inclusão na Educação Infantil**: um estudo em uma escola de aplicação. 151f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de pós-graduação em Educação, Natal, Rio Grande do Norte, 2021.

SOUZA, B. C. S. **Programa INCLUIR**: uma iniciativa governamental de Educação Especial para a educação superior no Brasil (2005 – 2009). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

SOUZA, F. D. **Análise do Projeto Político-Pedagógico**: o movimento em direção a uma escola inclusiva. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de concentração: Educação Especial no Brasil) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91200>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SOUZA, P. V. B. **Efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar**. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia, 2023.

STAINBACK, S.; STIANBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo** Universidade Federal de São Carlos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, (6), 41–61, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i6.9249>. Acesso em 01 ago. 2022.

TEZANI, T. C. R. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de Educação Inclusiva**. Educação UFSM, v. 35, n. 02, p. 287-301, 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VEIGA, L. C. L. **O Papel do Gestor Escolar no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília/DF, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812014000100008&lng=en&rm=iso. Acesso em 6 jan. 2023.

VIOTO, J. R. B., VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 47-59, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia>. Acesso em 8 jan.2023

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em 8 jan.2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM TRIO GESTOR

Objetivo: Identificar as necessidades formativas e os desafios enfrentados na consolidação do AEE e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas de Educação Infantil.

Participantes: Diretor R1(a), Coordenador Pedagógico R2 (a), Assistente de Direção R3

Entrevistador (a): Renata Lima Durães Reis

Data: 04/ 04/2025

Escola: Centro de Educação Infantil Profa. Maria Tereza Mantoan

Introdução

Esta entrevista tem como objetivo conhecer melhor as práticas, desafios e necessidades da gestão escolar no que se refere à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e à consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As informações compartilhadas serão utilizadas para planejar formações e ações de acompanhamento que dialoguem com a realidade de cada escola.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

1. Apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa;
2. Solicitar autorização para registro (em áudio e vídeo da entrevista);
3. Responder a eventuais dúvidas do entrevistado sobre o teor da pesquisa e/ou dos usos do conteúdo da entrevista, bem como avisá-lo dos possíveis riscos da pesquisa.

A seguir, apresentam-se as perguntas segundo cada bloco temático.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL X FORMATIVA

1. Conte-me um pouco de sua história, sua trajetória formativa e profissional;
2. Qual a função que você ocupa na equipe gestora da escola?
3. Essa é sua primeira experiência como gestora de educação infantil?
4. Há quanto tempo trabalha com crianças com deficiência?
5. Quais os entraves e possibilidades que encontrou e/ou encontra com esse público?

EXPERIÊNCIA COMO GESTORA

1. Quais os motivos levaram você a ser gestora?

2. Quais os motivos que a levaram a ser gestora de instituição de Educação Infantil?
3. Depois de assumir a gestão como a sua concepção mudou?

GESTÃO INCLUSIVA

1. Como é feito o acolhimento do bebê ou criança com deficiência quando estes procuram a instituição? Por favor, me explique o processo.
2. Como é encaminhado a inclusão do bebê ou da criança com deficiência junto aos seus professores? Como eles percebem o seu trabalho?
3. Como é encaminhado a inclusão do bebê ou da criança com deficiência junto aos seus funcionários? Como eles percebem o seu trabalho?
4. Como é orientado a inclusão do bebê ou da criança com deficiência junto a outras crianças?
5. Me fale sobre o processo de comunicação entre a família e a escola, como a família é inserida no processo de inclusão do bebê ou da criança com deficiência? Como eles percebem o seu trabalho?
6. Como é feita a formação continuada dos professores dentro da instituição e junto à SME?
7. Que tipos de recursos faltam para a instituição apoiar a inclusão do bebê ou da criança com deficiência?
8. Como as normativas municipais facilitam ou dificultam o trabalho da gestão escolar para uma educação inclusiva?
9. Quais os maiores desafios para a implementação de uma escola inclusiva para a permanência do bebê ou da criança com deficiência?

FORMAÇÃO CONTINUADA DO TRIO GESTOR COM FOCO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCACAO INFANTIL

- 1- A equipe gestora possui formação na Educação Especial? Qual a sua concepção de uma educação inclusiva?
- 2- O trio gestor tem conhecimento dos instrumentos pedagógicos, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Estudo de Caso, recomendados pela Portaria nº 8.764/2016? De que forma a gestão apoia os docentes na elaboração desses instrumentos para garantir o desenvolvimento integral das crianças público-alvo da Educação Especial?

3. Quais são as principais barreiras enfrentadas pelo trio gestor no processo de construção do Estudo de Caso e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
4. De que maneira os conteúdos abordados na formação continuada impactam a atuação do trio gestor na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no que se refere ao Estudo de Caso e ao Plano de AEE?
5. Do que a equipe gestora sente falta para enfrentar os desafios para garantir o acesso e permanência na Perspectiva da Educação Inclusiva para as crianças?
6. Dentro da unidade escolar quais são as necessidades que a equipe gestora enfrenta dentro desse tema para melhor atender os bebês e crianças?
7. Qual a realidade de sua escola dentre recursos tecnológicos, mobiliário, brinquedos?
8. No acolhimento com as famílias, bebês e crianças a equipe gestora sente falta da rede intersetorial e da saúde? Para dá um apoio a essas crianças?
9. Como o trio gestor compreende o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil?
10. Quais ações formativas já foram realizadas na escola com foco na inclusão e no AEE? Houve participação do trio gestor e professores?
11. Como a formação continuada pode ser pensada para incluir as famílias, os profissionais para consolidar uma escola inclusiva?
12. Quais conhecimentos teóricos ou práticos os gestores sentem que precisam para potencializar e atuar com mais segurança na perspectiva da educação inclusiva?
13. Na percepção da gestão, como a escuta das crianças com deficiência é considerada no cotidiano escolar? Há espaço para suas vozes?
14. A equipe gestora já teve contato com experiências exitosas de outras unidades sobre AEE na Educação Infantil? Houve troca entre pares?
15. Como a gestão avalia o apoio institucional da DRE/SME na implementação do AEE na Educação Infantil na unidade escolar? Há retorno efetivo das demandas quando solicitados?
16. Quais são os facilitadores da implementação da educação inclusiva?
17. Quais são os dificultadores da implementação da educação inclusiva?
18. O currículo da educação infantil é suficiente para promover o desenvolvimento integral da criança com deficiência?
19. Sabe-se que a formação continuada, por si só, não supre todas as necessidades decorrentes da diversidade de crianças presentes em nossa realidade escolar. Diante disso,

vocês consideram necessário que os professores ingressantes aprofundem sua formação continuada e permanente para melhor atender crianças com deficiência?

Encerramento

Agradecemos pela participação e pelas contribuições valiosas. As informações obtidas servirão como base para construirmos um plano formativo alinhado com a realidade da equipe, da unidade escolar junto aos objetivos da pesquisa que defende essa tese de doutorado.

APÊNDICE B- RELATO DAS ENTREVISTAS COM O TRIO GESTOR

Quadro 10 – Respostas à pergunta 1 – Trajetória formativa

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Bom, eu me formei no magistério e demorei um pouco para fazer a minha faculdade. Eu entrei na prefeitura no ano de 2000 para ser professora de ensino fundamental, no antigo professor adjunto. E aí, logo em seguida, testei um novo concurso e passei para a titular de educação infantil. E aí, nesse período, eu só tinha um magistério também. Em 2003, eu iniciei meu estudo na pedagogia através do curso que a prefeitura oportunizou chamado PEC. E aí, ali, eu me formei em pedagogia. Em 2010, eu ingressei para o cargo de diretora de escola, aqui, mesmo no CEI [...] e aqui permaneço até hoje.
R2	Bom, eu sou professora desde 1993, ou melhor, 1992, entrei na rede estadual. Então, 1993 passei para a rede particular. Estou na prefeitura desde 2002.
R3	Eu ingressei na rede, municipal de ensino, em 2002, mas já vim com trabalho já em outra rede. Trabalhei na rede SESI, São Paulo, por quase 20 anos. Comecei a ingressei como professora de educação infantil. E hoje, desde 2011, na verdade, eu ocupo o cargo de coordenador pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 11 – Respostas à pergunta 2 – Função na escola

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Eu sou diretora.
R2	Assistente de diretor.
R3	Atualmente, também. Estou aqui no CEI [...], já há 15 anos como coordenadora pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 12 – Respostas à pergunta 3 – Se é primeira experiência no cargo

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Não, de 2008, ao início de 2010, eu trabalhei já como diretora designada em um EMEI.
R2	Sim.
R3	Como gestora, sim.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 13 – Respostas à pergunta 4 – Tempo de trabalho com crianças com deficiência.

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Bom, desde que eu entrei na prefeitura, a gente já tinha as leis de inclusão. E ao longo do tempo, e eu lembro que em 2008, quando eu estava diretora lá na EMEI, nós tínhamos crianças com deficiência, que também temos crianças com deficiência.
R2	Bom, desde 2002, sempre tivemos uma criança ou outra com deficiência.
R3	Mais de 25 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 14 – Respostas à pergunta 5 – Quais os entraves ou possibilidades que encontrou ou encontra com esse público

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Acho que a maior dificuldade é a questão da formação mesmo, falta de apoio do CEFAI isso surgem muitas dúvidas no caminho. O que fazer, o que não fazer, como agir com as crianças com deficiência.
R2	A formação mesmo, como trabalhar com essas crianças, possibilitando um bom desenvolvimento delas
R3	Os entraves, geralmente, vêm mais, pelo menos o que tem acontecido comigo, vem mais em relação à família. As crianças, a gente tem conseguido um trabalho, os professores também têm se dedicado. Não é fácil, não que isso seja fácil, é difícil. Mas tem alguns entraves em relação aos atendimentos dessa criança fora da unidade, que a gente acha que isso poderia vir ajudar o trabalho pedagógico. E às vezes não acontece, ou a família não leva, ou não consegue vaga mesmo o serviço de saúde pública. E esse é acho que um dos maiores entraves., falta de formação específica , apoio do cefai e recursos humanos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 15 – Respostas à pergunta 1 – Motivos para ser gestora

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Bom, eu trabalhei um período como professora readaptada na Emei que eu era professora. E aí eu me vi, ali em meio ao trabalho da gestão, e aí eu fui me encontrando, fui me identificando. E a partir daí, prestei o concurso, passei e hoje estou aqui.
R2	É um desafio, sair da sala de aula, ver um outro lado, uma outra forma de estar na educação.
R3	Eu já estava como professora, e eu sou muito apaixonada por educação infantil. E aí chegou um momento que me convidaram, inicialmente antes de ser concursada, me convidaram para assumir uma licença. Então eu entrei como coordenadora designada. E aí eu fui tomando gosto pela parte da formação, com os professores. E aí eu acabei prestando o concurso, fiquei um tempo como designada, e depois quando chegou o concurso eu prestei e passei a assumir cargo como efetivo, como gestora.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 16 – Respostas à pergunta 2 – Motivos que levaram a ser uma gestora de educação infantil

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	É, então, eu já trabalhava como professora na educação infantil, e só que eu trabalhava em uma Emei. Ao passar no concurso, tinha vagas em 6 EMFs. Eu optei por permanecer, não sei, que era o campo que eu conhecia melhor.
R2	Enfrentar novos desafios, acredito que poderia somar muito estando na gestão.
R3	Vontade de transformar, crescer, levar ideias, somar com gestão foi o meu foco.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 17 – Respostas à pergunta 3 – Depois de assumir a gestão, como a sua concepção mudou?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Bom, a gente já tinha os documentos da rede de uma concepção, de uma educação mais libertadora, integral. Mas isso eu fui conhecendo aos poucos, apesar de já ter essa concepção posta de um desenvolvimento integral. Isso eu fui estudando e fui me aprimorando aos poucos.
R2	Os desafios são muitos. Sempre buscando o melhor para atender as crianças com deficiência.
R3	A gestão de uma escola faz com que a gente pense de um outro lado. Então até então como professora, eu tinha uma visão. E depois como gestora, muda um pouco essa questão e exige da gente pensar um pouco diferente. Então eu acho que em relação a essa questão, foi mesmo o atendimento muito... com as famílias muito de perto, muito com as entidades de que a criança faz o acompanhamento, a criança com deficiência faz os acompanhamentos. Às vezes a gente procura, busca uma parceria, nem sempre acontece. E professor como professora não tinha a dimensão disso.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 18 – Respostas à pergunta 4 – Como é feito o acolhimento do bebê e da criança com deficiência quando estes procuram a instituição

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Em primeiro lugar, a gente conversa com os responsáveis. Como todas as crianças que chegam aqui, primeiro tem um momento na secretaria, onde são feitas algumas perguntas sobre as necessidades das crianças, e depois nós fazemos uma entrevista individual com as famílias. Solicitamos as famílias também que nos tragam os subsídios médicos, relatórios, para que a gente possa conhecer um pouco mais das crianças, saber se tem algumas restrições ou não. E depois conversamos com os professores, a situação, como que é a criança, antes que a gente inicie na sala junto aos professores. Os professores também fazem uma entrevista com as famílias, para que possam conhecer as crianças brevemente. Se há necessidade de algumas alterações de materiais, objetos, a gente faz esse levantamento, questão de alimentação, posturas diferenciadas. A gente faz todo esse levantamento para estar junto com os professores e orientar.

Continua...

Continuação do Quadro 18 – Respostas à pergunta 4 – Como é feito o acolhimento do bebê e da criança com deficiência quando estes procuram a instituição

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R2	Desde a entrevista, já conversamos com as famílias, fazendo fichas de matrícula, fichas de saúde, procurando ver quais os tratamentos que a criança já realiza. E você vê encaminhamentos também, caso ela não tenha, né? Ouvir a família e conhecer a criança é fundamental para pensar juntos como atende-la.
R3	Bom, ele se dá como qualquer criança que a gente tem. Então todo acolhimento aqui a gente pensa muito no acolhimento, então a gente procura, se a família consegue estar nos primeiros dias junto com a criança, isso em todos os agrupamentos e com todas as crianças. Então a gente acha que isso é muito importante para dar segurança, a questão da criança se sentir segura e ir se adaptando através do acolhimento a escuta bem atenta e empática.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 19 – Respostas à pergunta 5 – Como é encaminhado a inclusão do bebê e da criança com deficiência junto aos professores Ingressantes? Como eles percebem esse trabalho?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Então, a gente faz isso, a gente tem essa conversa inicial com a família, solicita os subsídios, faz um levantamento das necessidades e aí nós conversamos com os professores, fazemos reuniões e damos os encaminhamentos necessários, os professores ingressantes chegam com muitas dificuldades.
R2	Através de muita conversa, né, muita troca principalmente com os professores ingressantes.
R3	Pensando nos professores ingressantes também? Esse é um grande desafio. Porque a gente recebe professores ingressantes quase que todo esse ano a gente recebe uma grande quantidade e quando não é ingressante a gente recebe todos os anos professores iniciantes com pouco tempo de experiência. A gente costuma sempre colocar alguma coisa na formação, estar junto com o CEFAl e a gente busca o CEFAl em caminho para alguns cursos. Já teve PEA sobre isso, mas nem todo ano a gente consegue trabalhar esse assunto no PEA porque tem outros assuntos também que nós precisamos andar. Mas sempre que a gente pode a gente aborda em reunião pedagógica, formação e apesar que eu acho que precisamos cada vez mais, não que eu acho na nossa unidade em relação a formação desses professores falta bastante ainda pelo movimento que a gente tem de outros assuntos também, de outros que são importantes também.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 20 – Respostas à pergunta 6 – Como é orientada a inclusão do bebê e da criança com deficiência junto às crianças e os funcionários da unidade?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Aos demais profissionais, a gente também conversa com o quadro de apoio, dando as orientações. Se tiver necessidade de alimentação diferenciada, a gente faz uma solicitação junto ao setor. Sendo autorizada, a gente conversa com a equipe, conversa com a equipe da cozinha. Nós colocamos um pequeno cartaz com o nome, fotografia da criança, quais são as restrições, o que pode, o que não pode. E com as professoras é isso, essa conversa inicial e com as crianças, as professoras que fazem essa interação, essa primeira interação, a professora que leva e apresenta as crianças.
R2	Também, com muita conversa, muita troca. [...] Com as crianças é bem fácil, né, eles recebem, são bem receptivos.
R3	Então, as outras crianças eu acho até mais... com os outros colegas eu acho mais fácil. Aqui a gente nunca teve problemas assim, eles têm essa questão de acolhimento deles também. Eles percebem isso, a necessidade daquela criança e eles percebem essa diferença, mas mais na questão de ajudar, de estar perto e a gente sempre tem aqueles que ficam mais perto, um amigo que se aproxima mais de cuidar, isso eu acho bem bonito entre as crianças. E sempre acontece isso, sempre acontece esse acolhimento por parte dos colegas ser bem legal e eles têm esse compromisso até com o colega de ajudar, de estar por perto, de conhecer sobre o que gosta, o que não gosta, o que faça, e eles sabem direitinho isso.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 21 – Respostas à pergunta 7 – O processo de comunicação entre a família e a escola

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	A nossa comunicação, a gente conversa com os pais para estabelecer uma parceria, sempre que for levar aos tratamentos, que esteja nos trazendo novas informações que possam ser importantes para o nosso trabalho aqui. Nós temos uma comunicação assim bem aberta, os pais sempre que necessário nos procuram para conversar ou se necessário a gente mesmo procura a família. Nós atendemos o WhatsApp, as famílias, presencialmente no Guichê, durante todo o funcionamento da escola. E se necessário uma conversa mais prolongada, nós marcamos um horário para conversar geralmente com o diretor e a coordenadora juntas.
R2	Também buscamos ouvir a família, suas necessidades, às vezes, suas angústias.
R3	Eu costumo estar bem perto dessas famílias, então a gente tem um contato mais próximo de estar sempre perguntando, sempre os atendimentos, eles costumam, eu peço para trazer o comprovante, eles me entregam e sempre comentam como é que foi lá no tratamento, nas terapias e é uma coisa que é normal para a condição deles nesse primeiro momento de ter essa negação sobre a deficiência do filho. E aí a gente vai tendo mais tato ainda com essas famílias que demoram um pouco para aceitar e começar a tratar. E assim, geralmente é uma família que está mais próxima de mim, são essas famílias. A parceria com as famílias facilita o trabalho aqui na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 22 – Respostas à pergunta 8 – Como é feita a formação continuada dos professores dentro da instituição junto a SME na perspectiva da educação inclusiva

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Nós temos uma formação com os professores de três horas semanais e, para essa formação, no início do ano, nós escolhemos um tema de acordo com as necessidades formativas da equipe. Então através de uma avaliação que fazemos com a equipe, eu e a coordenadora, a gente conversa sobre o que a gente percebe das necessidades e aí elegemos o tema que é trabalhado durante todo o ano. Então a questão da inclusão, a gente não tem uma formação específica com esse tema. Apesar desse ano a gente fez uma parceria com institutos mais diferenças e a gente tem uma formação toda quarta-feira com formador da instituição que aí vem nos auxiliar. É uma formação que não é uma formação muito profunda, mas o objetivo dessa formação é trazer princípios que possam ser usados nas propostas, nas brincadeiras com todas as crianças na perspectiva de brincadeiras mesmas inclusivas que não crie barreiras para nenhum tipo de deficiência e que possa ser feita com todas as crianças.
R2	Cursos fornecidos, né, pela SME, também procuramos trabalhar os assuntos no PEA, né. Também no PEA.
R3	Eles têm cursos, que você vai promover, então geralmente os professores, os que têm e os que não têm crianças com deficiência, eles costumam ir nesse curso, se inscrevem, vão. Eu também ofereço algum material literário ou conversas sobre o atendimento dessa criança, possíveis adaptação na questão do parque, se for necessário e é feito dessa forma geral.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 23 – Respostas à pergunta 9 – Que tipos de recursos faltam para a instituição apoiar a inclusão do bebê ou da criança com deficiência?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Eu acho que a formação é importante, mas também a prefeitura tem o CEFAI que ele apoia a inclusão, a questão é que ele não dá conta. Um apoio mais efetivo do CEFAI seria muito bom, esse setor tem muitas demandas e nem sempre consegue nos atender de acordo com a nossa necessidade. Eu acho que um apoio maior do CEFAI com outros especialistas porque a formação é muito importante para os professores, mas tem uma formação que não cabe ao professor. É uma formação de especialista das diversas deficiência. Então esse suporte de outros especialistas eu acho que é muito importante.
R2	Bom, a partir de vários materiais, recursos didáticos, livros e os cursos. [...]Todos os públicos nós não temos. Temos livros em Braille, por exemplo, mas como utilizar? Isso a gente não sabe como utilizar. Não temos uma criança que tem essa necessidade, mas se tivéssemos não saberíamos como usar.
R3	Eu acho que falta mais formação por conta da demanda mesmo da escola a gente não consegue atender, eu acho que na formação conforme a necessidade que os professores têm durante o trabalho com as crianças e eu acho que é o recurso humano mesmo, de ter mais profissionais para estar acompanhando, saindo alguma dúvida da gente porque a gente entende que o CEFAI existe para isso, mas também eles têm uma demanda muito grande, então nem sempre quando a gente precisa é possível. Então eu acho que essa questão da orientação ao professor e a formação do professor e essa assistência pelo CEFAI eu acho que são os maiores entraves.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 24 – Respostas à pergunta 10 – As normativas municipais facilitam ou dificultam o trabalho da gestão escolar para uma educação inclusiva?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Eu acho que os documentos são bem claros e isso é uma proposta de inclusão verdadeira, mas muitas vezes é um documento que traz essa proposta, mas colocando tudo na responsabilidade do diretor e da escola sem muita contrapartida. Como eu disse, tem a questão do CEFAl que nos auxilia e que é importante, mas que não atende toda a demanda.
R2	Acho que facilitam, mais são engessados.
R3	Eu acho que não dificulta não. A gente tem os documentos que garantem a inclusão, que garantem que a criança precisa estar na unidade educacional, que a criança precisa ser inserida, o acolhimento dessa criança, o desenvolvimento em relação às propostas pedagógicas. Então eu acho que os documentos apoiam sim essa questão do atendimento dessas crianças. Pena que às vezes na prática a gente não consegue muito, principalmente não sei, ele não cabe ao sei, não tem alguns profissionais que às vezes é destinado para IMF, uma VE, uma pessoa, mais pessoas, então as salas são cheias, a nossa faixa etária, eles são pequenos, são bebês e crianças até 3 anos. Então assim, a dificuldade é essa. Os documentos não dificultam mais engessa quanto a disponibilidade de recursos, não temos autonomia, muita burocracia para liberar recursos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 25 – Respostas à pergunta 11 – Quais os maiores desafios para a implementação de uma escola inclusiva para permanência do bebê e da criança com deficiência

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Família, falta de recursos humanos e apoio contínuo do CEFAl.
R2	Então, dependendo da deficiência que a criança tem, é mais difícil, né. No momento, nós temos a nossa criança com autismo, não tem assim, precisa de muitos recursos, né, o que temos a gente consegue incluí-la. Sabemos que temos que propor um ensino inclusivo, né, consolidar uma escola nessa perspectiva.
R3	Eu acho que vai muito ao encontro do que falei anteriormente, em relação a essa parte que o professor do apoio ao professor, para que o professor consiga atender essa criança de uma melhor forma, de uma maneira individualizada nas suas necessidades e incluí-la no todo com as crianças nas práticas pedagógicas. A nossa maior dificuldade aqui é às vezes falta de um professor que apoia esse professor, esse professor da sala, para que ele consiga dar uma atenção para a criança com deficiência, recursos humanos, trabalho de perto do CEFAl, orientação, formação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 26 – Respostas à pergunta 12 – A necessidade de que o professor busque formação ou tenha algum curso de educação especial na perspectiva inclusiva para facilitar seu trabalho

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	É fundamental todos terem cursos, percebemos que os professores ingressantes chegam muito cru, só a formação inicial não dá conta, só o currículo não dá conta dessa diversidade de criança.
R2	É importante, cursos, pelo menos cursos, formação continuada. Com essa formação inicial defasada dos professores e a falta de apoio a escola não dá conta.
R3	Eu acho que sim, acho que nós educadores, toda, uma vez escolhendo essa profissão, a gente precisa buscar esse conhecimento. Tem uma coisa de buscar, a gente buscar o próprio, as pessoas que a gente precisa. Então, assim, o professor, eu sempre comento com eles que eles precisam, além da formação, que o CEFAI dá, via DRE, da minha, aqui, que eu ofereço, uma formação em serviço, eles precisam sim buscar uma formação continuada, a formação é fundamental na questão pessoal e para fazer bom trabalho com as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 27 – Respostas à pergunta 13 – A equipe gestora possui formação na educação especial? Qual a sua concepção de educação inclusiva?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Nós não temos uma formação específica para educação inclusiva e eu creio em uma educação inclusiva onde todas as crianças possam ter as mesmas oportunidades e que é necessária uma flexibilização do currículo para que a gente possa atender todas as crianças. Apesar de que na educação infantil essas flexibilizações não são tantas porque o que é proposto, a forma como é proposta o nosso currículo aqui tem uma grande abrangência devido a idade mesmo das crianças. O trio gestor tem conhecimento dos instrumentos pedagógicos como o plano de atendimento educacional especializado o estudo de caso recomendado pela Portaria 8.764 de 2016 de que forma gestão apoios docentes na elaboração desses instrumentos para garantir o desenvolvimento integral das crianças público-alvo de educação especial. A coordenadora junto aos professores elabora esse documento a partir do estudo de caso a partir das observações eles realizam esse plano e havendo necessidades de suporte como materiais, objetos aí elas conversam comigo e a gente disponibiliza.
R2	Que é um direito, né, da criança e eu já fiz um curso de aperfeiçoamento em educação inclusiva também. O trio gestor tem conhecimento dos instrumentos pedagógicos como plano de atendimento educacional especializado, o estudo de caso, recomendado pela Portaria 8.764/2016. Temos dúvidas na elaboração desses documentos, já comentamos essa lacuna com CEFAI.

Continua...

Continuação do Quadro 27 – Respostas à pergunta 13 – A equipe gestora possui formação na educação especial? Qual a sua concepção de educação inclusiva?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R3	<p>Não, a gente tem, assim, os cursos oferecidos pela DRE, a nossa gestão aqui ela é bem unida e a gente prioriza mesmo os cursos que DIPED oferece, que o CEFAI oferece quase nunca. Então, a gente está sempre buscando, sim, outros cursos que a gente faz, às vezes, até buscando cursos que não é oferecido pela rede, mas a gente busca também. [...] Então, a concepção de educação inclusiva, a gente sempre fala que ela é muito bonita, e eu acho que os documentos, como eu já disse, se apoiam sim, mas, às vezes, a realidade que a escola enfrenta é difícil, é bem difícil para a escola andar e essa criança conseguir superar aquilo que ela precisa. E, assim, eu acho que a minha concepção é de uma escola que acolha, que essa criança consiga perceber seus avanços também, e a gente e os professores, eu acho que a gente precisa, é lógico que os atendimentos fora ajudam sim, mas eu acho que a gente precisa, na escola, focar no desenvolvimento dela, no pedagógico. Então, são facilitar, através das mesmas propostas para as outras crianças, uma forma que ele também participe dentro das mesmas propostas. Eu acho que a escola, a minha concepção é isso. É essa. Dentro da escola, focar na questão, porque, geralmente, às vezes, as pessoas focam muito no que a criança não tem. Ah, porque não está, porque a mãe não leva, porque não consegue vaga. E aqui, a gente, o que a gente está fazendo enquanto escola? Eu acho que esse papel da escola, na inclusão, não pode se perder. Não depender de laudos de coisas que a criança vai fazer, é lógico. Não tirando a necessidade desse acompanhamento. Mas nós aqui, a gente é responsável pelo pedagógico. Então, às vezes, a gente quer que a criança faça alguma coisa, que é a parte motora, que é a outra parte. Mas, assim, a gente aqui, dentro disso, pegando esse exemplo da parte motora, o que a gente pode facilitar, as barreiras que a gente pode ajudar a criança a superar, para deixar de ser uma barreira? Eu acredito nisso. A política precisa ser menos engessada, todos precisar está de mão dadas para consolidar a verdadeira inclusão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 28 – Respostas à pergunta 14 – O trio gestor tem conhecimento dos instrumentos pedagógicos como plano de atendimento educacional especializado, o estudo de caso, recomendado pela Portaria 8764 de 2016. De que forma a gestão apoia os docentes na elaboração desses instrumentos para garantir o desenvolvimento integral das crianças público-alvo da educação especial?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	<p>Sim temos conhecimentos, muitas dúvidas na elaboração dos planos, precisa de formação pois são documentos que temos que entregar no SGP, é importante que todos aprendam fazer no início do ano, principalmente as escolas que tem demandas de crianças com deficiência.</p>
R2	<p>Trabalhando junto com eles, lendo, orientando, mais na realização desse plano não sabemos fazer, temos dúvidas, os professores novos trazem muitas dúvidas, CEFAI precisava ter esses olhares sobre essa lacuna.</p>

Continua...

Continuação do Quadro 28 – Respostas à pergunta 14 – O trio gestor tem conhecimento dos instrumentos pedagógicos como plano de atendimento educacional especializado, o estudo de caso, recomendado pela Portaria 8764 de 2016. De que forma a gestão apoia os docentes na elaboração desses instrumentos para garantir o desenvolvimento integral das crianças público-alvo da educação especial?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R3	Sim, nós temos, mesmo porque quando você faz, ele promove, esse ano também, ele promoveu um encontro para falar desses documentos. E aí nós estávamos, eu, a diretora, e depois também passamos para a assistente também. Então, a gente tem ciência desses documentos. E a gente, quem fica mais à frente para apoiar os professores nisso, sou eu na coordenação. Então, geralmente eu sento com os professores, começo a ... peço para que eles tragam os registros dessas crianças, e aí a gente senta para fazer o documento. Geralmente eu tenho pego o professor nos últimos anos que não sabem. Professor vindo de outro, que não teve nenhuma criança ainda com deficiência e que não fez o documento. Então, precisa mesmo de sentar, orientar e desenvolver. No segundo semestre eu já solto um pouquinho, e eu já deixo que eles façam, e a gente marca um encontro para eles me falarem sobre como foi feito e a gente ler e fazer os ajustes necessários. Confesso que ainda surge dúvidas para construir, e os professores ingressantes tem muitas dificuldades. O no é a falta de formação específica nesse viés.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 29 – Respostas à pergunta 15 – As principais barreiras enfrentadas pelo trio gestor no processo de construção do estudo de caso e do Plano de AEE

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	São processos que demandam tempo então é ajustar a agenda que não é muito fácil então acho que a maior dificuldade é essa questão do tempo e boa vontade dos outros setores.
R2	É, são muitas dúvidas. Acho que é mais no esclarecimento de dúvidas mesmo, de como trabalhar. Precisamos de formação e apoio de DRE e CEFAI.
R3	A maior dificuldade mesmo é um tempo dentro do horário do professor, porque ele tem três horas semanais de estudo de formação, que também o coordenador faz isso com toda a equipe. Então, assim, quando eu faço isso, demanda que eu faça esse acompanhamento e orientações, enquanto eu faço isso com os professores que tem o plano para fazer os estudos de caso, eu preciso deixar o outro grupo com alguma atividade. Então, assim, é difícil para mim orientar e acompanhar isso de perto dentro do horário que o professor tem aqui, por isso que a formação e o apoio do CEFAI é fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 30 – Respostas à pergunta 16 – De que maneira os conteúdos abordados na formação continuada impactam o trio gestor na elaboração das práticas inclusivas que se refere ao estudo de caso e o Plano de AEE. A DRE, o SME ou CEFAI proporcionam essas formações para o trio gestor multiplicar na escola

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	A nossa formação aqui está muito relacionada com a prática, com aquilo que a gente observa, com aquilo que a gente, que os professores, seriam, então a nossa formação, que na maioria das reuniões ela é realizada pela gestão, está bem relacionada com o dia a dia. CEFAI precisa colaborar também.
R2	Bastante. São de fundamental importância.
R3	Esporadicamente, né? Algumas vêm um título de convite, assim, e assim, para a gente mesmo, formação para os gestores não tem muito não. Não tem. Tem algumas, né? Algumas reuniões, por exemplo, agora. Teve alguma mudança em relação ao SGP, essas coisas a gente é até convidado para um encontro para passar essas informações. Mas também a gente sabe das demandas do CEFAI, mas é difícil. Isso tem a cada ano diminuído mais o nosso contato, dos gestores, para uma formação com a CEFAI. Esse setor tem muita demanda e não dá conta de atender as escolas e fazer um trabalho eficaz e contínuo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 31 – Respostas à pergunta 17 – Do que a equipe gestora sente falta para enfrentar os desafios para garantir o acesso e a permanência na perspectiva da educação inclusiva

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Acho que é um apoio mais efetivo do DRE/CEFAI de acordo com um apoio. Assim, não que eles não apoiem, mas é um apoio que demanda mais do que eles podem oferecer. Eu acho que é isso. Eu acho que é um... O tempo, a gente também demanda tempo para a gente, são muitas atividades que a gente precisa. Eu acho que uma outra questão é a questão dos serviços de saúde que muitas vezes não tem... não oferecem um tratamento ou demoram a oferecer um tratamento a dar um retorno para a gente. Então, acho que essas três coisas são fundamentais, recursos humanos
R2	CEFAI, PAAI, mais recursos humanos a professor não dá conta de tudo.
R3	Contato mais com o CEFAI e PAAI e também ajuda, porque quando o CEFAI vem orienta o professor, orienta a gente a fazer o trabalho com o público alvo da educação especial. Eles precisam acompanhar mais de perto as UE.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 32 – Respostas à pergunta 18 – Dentro da unidade escolar, quais são as necessidades que a equipe gestora enfrenta em relação a educação inclusiva para melhor atender os bebês e crianças?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	A família as vezes não aceita a deficiência do filho, falta do CEFAI e formação ofertada por eles, falta de recursos humanos,
R2	A família, recursos humanos, CEFAI deixa desejar, não faz um trabalho de acompanhamento, a PAAI da UE precisa ter olhar de acompanhar
R3	Então, eu vou falar assim do que a gente já, já passou aqui, né? Acho que uma das maiores dificuldades que a gente já passou aqui em relação à família. Então, assim, a família que quer que a gente faça laudo e aí briga por isso, né? E assim, até de forma violenta, a gente já foi ameaçado, né? E assim, e tudo, né? Assim, chamamos a mãe para conversar. Tentamos toda essa parte de ter, né? Nosso objetivo da família é o desenvolvimento da criança. Então, assim, a gente precisa estar junta, né? Mas a mãe era bem nervosa, queria os atendimentos, ela queria, na verdade, os benefícios, né? Então, ela queria que a gente falasse que a criança estava em investigação. Então, surgiu assim um conflito muito grande com a família em relação a isso, né? Então, e aí a gente não tem muito, nós sentimos falta desse apoio também, né? E talvez, né? Da DRE, da própria... É... Da própria DRE, da própria... Nossa PAAI, e CEFAI, recursos humanos...

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 33 – Respostas à pergunta 19 – Qual a realidade de sua escola dentre recursos tecnológicos, mobiliários, brinquedos para todas as crianças?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Só temos lousa digital, Tv e som, falta brinquedos sensoriais como tabletes
R2	Tecnológico e brinquedos. Sim, temos. Ah, nós temos várias. Tem bastante parques. Tem um ateliê de arte. Tem um espaço grande de área verde, um ateliê, biblioteca, cervo de leitura, lousa digital, Tv e som.
R3	Então, eu acho que o que facilita a gente, porque a gente trabalha com crianças de 0 a 3 anos. Então, a gente não tem muitas coisas para adaptar, sabe? Assim, em termos de ah, a gente precisa fazer isso, porque tem... E o nosso currículo também, né? O nosso currículo é um currículo que ele consegue ser para todas as crianças, né? A gente não tem, fora se tivermos deficiente físico para superar as barreiras de localização, de brinquedos. A questão do currículo ajuda, porque a gente... é... tranquilamente a gente consegue trabalhar aí pela característica da nossa faixa etária, né? acho que complica trabalho com as crianças nas propostas pedagógicas que requer adaptação, precisa comprar recursos tecnológicos é bom ter um acervo. Só temos lousa digital, Tv e som.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 34 – Respostas à pergunta 20 – No acolhimento com as famílias, os bebês e as crianças, a equipe gestora sente falta da rede intersetorial e da saúde para dar um apoio às crianças?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Sim. Sim. Sem dúvida. A gente precisa do apoio da saúde e muitas vezes é um dificultador.
R2	É, algumas vezes a gente precisa acionar, pedir orientação para esses setores.
R3	Ah, sim, a gente vai atrás, né? A gente mesmo, entre contato com algumas UBSs, né? E aí, difere, né? Porque eu tenho aqui várias UBSs que... têm uma que é mais parceira, porque ela é mais próxima aqui, atende a maioria das nossas crianças. Então, com esses, a gente tem uma parceria mais estabelecida, mas a gente tem também alguns lugares que não atendem a gente, nem a gente, né? Quanto mais a família. E a gente busca isso, né? A gente busca com o gerente da UBS, a gente vai até pessoalmente, né, para ver. E eu acho que é isso, essa parceria, essa rede de apoio à criança, talvez pelos problemas mesmo que tem a educação, não, a saúde pública, né? Questão de vaga, de regulação, suas coisas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 35 – Respostas à pergunta 21 – Como o trio gestor compreende o conceito de Atendimento Educacional Especializado na educação infantil?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	O conceito é claro o que está na portaria, o fazer que tem desafios, inovar currículo, formação, pensar em projetos para contemplar isso com professores e as famílias.
R2	A gente é bem aberta, a atender esse, fazer esse atendimento. Formação, currículo específico, para dá um direcionamento maior nesse atendimento.
R3	Eu entendo que a gente em relação ao nosso currículo está amparado em algumas questões, mais precisa de algo a mais da educação inclusiva mais forte e direcionado. Eu acho que a gente precisa fazer grandes mudanças para fazer esse acompanhamento nas propostas pedagógicas. Eu acho que dentro dele mesmo a gente para conseguir incluir essas crianças e esse atendimento. Políticas públicas mais claras e direcionadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 36 – Respostas à pergunta 22 – Quais ações formativas já foram realizadas na escola com foco na inclusão e no atendimento educacional especializado?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	No PEA temos a formação no geral, específica e direcionada com a realidade para construir os planos não e sobre a educação inclusiva falta.
R2	Direcionada para construir os planos, acredito que o CEFAl tem que ofertar, seria muito bom para todos os professores

Continua...

Continuação da Figura 36 – Respostas à pergunta 22 – Quais ações formativas já foram realizadas na escola com foco na inclusão e no atendimento educacional especializado?

R3	Então, a gente já fez PEA sobre esses assuntos e esse ano atualmente a gente está fazendo uma formação às quartas-feiras com instituto Mais Diferenças. Então, no horário de PEA, algumas formações são presenciais, e algumas formações o formador vem até a unidade escolar, e algumas são online, mas no horário de PEA, as quartas-feiras são separadas para isso, mas formação específica para elaboração dos do AEE e estudo de caso não tivemos, esse passo a passo seria importante para os professores principalmente os professores que estão ingressando na rede.
-----------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 37 – Respostas à pergunta 23 – Quais conhecimentos teóricos ou práticos o gestor sente que precisa potencializar para atuar com mais segurança na perspectiva da educação inclusiva?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Cursos e palestras, para garantir educação inclusiva de verdade, só a teoria no livro não funciona, recurso e formação na escola através CEFAI.
R2	Precisamos mais da presença do CEFAI e cursos.
R3	Quais? Eu acho que cursos é sempre a gente não quis gota essa possibilidade, por mais que a gente estude fora até, eu acho que isso é sempre bom e eu acho que um acompanhamento de um profissional que ajude a gente pensar nisso com as crianças. Eu acho que isso, esses cursos com alguém que saiba mais mesmo que a gente, e a gente aqui não tem uma formação específica nessa área, então tudo que a gente tem é buscando para poder atender nas nossas necessidades. E assim, as necessidades também da escola são inúmeras então eu acho que precisa para a gente poder levar precisa sempre disso para não cair lá no esquecimento. E eu acho que é importante acho que é o que a gente mais precisa formação e mais presença CEFAI.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 38 – Respostas à pergunta 24 – Na percepção da gestão, como a escuta das crianças com deficiência é considerada no cotidiano escolar? Há espaço para as suas vozes?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Orientamos o professor escutar e registrar conhecer, verificar as necessidades da criança para melhor atender
R2	Estamos sempre em articulação com os professores percebemos que a escuta ativa acontece, as vezes tem coisa que não depende de nós, mas ainda assim solicitamos para DRE,
R3	Sim, é o que a gente almeja, é o que a gente orienta, mas nem sempre acontece, por conta da política engessada, então, às vezes, a gente tem que... que conversar com o professor, ver como que está indo, né? E o que dá para fazer, como que a criança tem se portado, quais os indícios e como se ouve essa criança, né? Mesmo sem ser verbal. Então, isso tem que... eu procuro tá sempre perto, né, às vezes indo mesmo mais vezes na sala, e depois dando uma devolutiva pro professor nessa questão de escuta. E em relação não só com ele, mas com todas as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 39 – Respostas à pergunta 25 – Como a gestão avalia o apoio institucional da DRE/SME na consolidação do AEE na Educação Infantil? Há um retorno e apoio quando solicitados?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Então, em alguns momentos sim e outros não. Como eu falei, o CEFAI não dá conta também tem uma demanda grande e não consegue atender a todas as unidades e a gente e a gente sente isso. A política e setor que cuida das crianças com deficiência deixa a desejar.
R2	
R3	É... às vezes ... eu não posso falar que não há, né... a gente já solicitou algumas vezes, e eles vêm. O que não dá, eu não acho que eles também não conseguem também é esse acompanhamento, né? Então vem quando a situação tá bem... bem difícil, e depois, meio que... que “vida que segue” ... e que não tem esse acompanhamento não, né? Agora para tudo acontecer precisa da contribuição deles ainda com todas as demandas, se tem demanda na escola tinha que ter acompanhamento mensal e orientar a fazer nas questões dos registros dos planos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 40 – Respostas à pergunta 26 – Como a formação continuada, pode ser pensada para incluir as famílias, os profissionais, os professores para consolidar uma escola inclusiva?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Dia da família, e nos indicadores tentamos trazer esses temas para família participar junto tendo em vista que temos demanda na escola.
R2	Ela contribui bastante. O estudo é sempre importante para essa construção da escola inclusiva, e a participação da família é imprescindível.
R3	Então, em termos de formação em serviço, é..., o CEI é o que menos tem, então isso é um dificultador também. Então aqui eu tenho... a gente tem três horas semanais. A gente não tem Pea, a gente não tem esses outros momentos de estudo. Então, esse é um, é um complicador, né? Um... um a gente pensa, às vezes, assim, então pra ter um seguimento mesmo, igual esse ano, que eu fiz, pra ter essa parte, né, de... inclusiva... e do trabalho com essas crianças, é... eu priorizei. Você tem que fazer escolhas, né? E eu priorizei na quarta a gente estudar sobre isso na medida do possível. Apesar que o nosso PEA não é esse assunto, né. Então, eu fico com dois dias pra tratar de... do tema do PEA e, na quarta-feira, é sobre... é. é sobre isso. É muito importante a participação das famílias, temos que priorizar a formação nesse viés pois tem demanda, conhecimento é tudo para atender as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 41 – Respostas à pergunta 27 – Como a formação continuada, pode ser pensada para incluir as famílias, os profissionais, os professores para consolidar uma escola inclusiva?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Conhecimento e formação é muito bom, e importante propor para todos, para consolidar uma escola inclusiva.
R2	Ela contribui bastante. O estudo é sempre importante para essa construção da escola inclusiva. Só o currículo não dá conta, temos que pensar em mais possibilidades com vista tantos desafios, a escola inclusiva é construída de mãos dadas
R3	Então, em termos de formação em serviço, é..., o CEI é o que menos tem, então isso é um dificultador também. Então aqui eu tenho... a gente tem três horas semanais, fazemos um pouco de cada, a escola não dá conta de fazer tudo, DRE/CEFAI precisam proporcionar e tornar obrigatório para os professores participar principalmente nas construções dos planos estudo caso e AEE.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 42 – Respostas à pergunta 28 – Quais são os facilitadores da implementação da educação inclusiva?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Facilitadores para implementar a educação inclusiva acho que seria uma política Clara e menos burocrática.
R2	Acredito a política mais eficaz, formação continuada, recursos humanos.
R3	Os setores que cuidam da educação inclusiva se tivessem um trabalho contínuo e um acompanhamento mais de perto ajudaria bastante. A política da educação inclusiva contempla mais ainda nos deixa engessados, para solicitação de recurso material e humano.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 43 – Respostas à pergunta 29 – Quais são os dificultadores da implementação da educação inclusiva?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Falta de recursos humanos, precisaria de formação continuada para todos, acompanhamento do CEFAI tendo em vista as demandas.
R2	Falta de recursos humanos, apoio informação continuada do setor que cuida da educação inclusiva.
R3	Uma política mais pedagógica e funcional, formação continuada e permanente nessa temática tendo em vista que temos essas demandas, para se fazer uma verdadeira educação inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 44 – Respostas à pergunta 30 – O currículo da educação infantil é suficiente para promover o desenvolvimento integral da criança com deficiência?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	O currículo da educação infantil engloba vários aspectos para desenvolver a integralidade dos bebês e crianças, porém temos também uma diversidade de crianças com deficiência que precisaria alinhar inclusive ter orientação no currículo sobre todas as deficiências, sobre construção do estudo de caso e o plano AEE.
R2	O currículo da educação infantil é muito bom, porém na parte que fala da educação inclusiva só traz o conceito, seria importante ter orientação sobre todas as deficiências e a elaboração do estudo caso e AEE.
R3	Não digo para você que o currículo não dá conta, mas ele precisa ser alterado na perspectiva da educação inclusiva, com informação sobre as deficiências e orientações para construir o estudo de caso e o plano AEE. Acredito ser fundamental, até mesmo para leitura dos professores inclusive dos ingressantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 45 – Respostas à pergunta 31 – Sabe-se que a formação continuada, por si só, não supre todas as necessidades decorrentes da diversidade de crianças presentes em nossa realidade escolar. Diante disso, vocês consideram necessário que os professores ingressantes aprofundem sua formação continuada e permanente para melhor atender crianças com deficiência?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
R1	Sim, acredito que a DRE deveria propor uma formação nesse viés até mesmo para os professores não desistirem quando chegar na sala de aula, e atender melhor as crianças.
R2	Seria muito importante, uma formação continuada reflexiva nesse aspecto da educação inclusiva em geral, os professores ingressantes muitas vezes chegam muito cru, pois muito só tem a formação inicial que é pedagogia, e na pedagogia os conteúdos são fragmentados que trata da educação infantil e da educação inclusiva.
R3	Sim, é imprescindível a formação continuada e permanente para atender melhor os bebês e crianças, quando se trata da Educação Especial muitos não tem curso e nem pós-graduação, e os professores ingressantes na maioria tem muita dificuldade para lidar com essa diversidade de crianças, muitos professores após assumirem o cargo até desistem ou pegam licenças longas, pois às vezes não sabe lidar com a criança nem com a sua deficiência e com a família, e com a falta de recursos humanos e apoio dos setores se torna mais difícil desenvolver um bom trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

APÊNDICE C -TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A EDUCADORA J5

RENATA: Boa tarde, professora J5. Tudo bem? Eu sou a Renata e estou hoje na escola para realizarmos uma breve entrevista sobre a minha pesquisa “Formação continuada do trio gestor e educadoras com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil”. O foco do estudo é o AEE, especialmente a construção dos Planos de AEE e do Estudo de Caso. A coordenadora já me relatou algumas informações sobre a criança Alice Manoela, destacando que ela não é verbal, apresenta seletividade alimentar e algumas questões relacionadas à interação social. Gostaria de conversar com você sobre essa criança, sua trajetória docente, suas experiências e propostas pedagógicas relacionadas ao seu desenvolvimento. [...] Sua idade?

J5: 45.

RENATA: Tem filhos?

J5: Eu tenho duas, uma de 22 e uma de 7.

RENATA: Sua trajetória na rede, acadêmica entre graduação, pós-graduação, curso.

J5: Trabalho a 4 anos na educação infantil na rede, sou formada em Pedagogia e Psicopedagogia.

RENATA: A nossa pesquisa, que tem como foco a construção dos planos AEE e estudo de caso para garantir o acesso e permanência das crianças público-alvo da Educação Especial, poderia me falar sobre a criança Alice Manuela, descrevendo suas características, necessidades e potencialidades? No laudo consta que ela é autista, não verbal, apresenta seletividade alimentar e dificuldades de interação nos espaços e com as outras crianças. Você poderia comentar sobre esses aspectos?

J5: Acriança chegou depois que começou o ano, tem dificuldade na fala, seletividade alimentar e questões sociais.

RENATA: Como é o trabalho desenvolvido aqui no CEI com a criança?

J5: É que aqui na unidade a gente trabalha com contextos, né? Então o contexto ele já é, já abrange para todas as crianças, né? Então nós montamos e deixamos as crianças brincar livremente. Então todas as propostas são pensadas nisso, né? Na interação e no brincar e na socialização das crianças, né? Então são essas estratégias que a gente sempre vem colocando no nosso diário de bordo, a criança Alice, participa no seu tempo.

RENATA: Você tem conhecimento dos planos AEE e estudo de caso?

J5: Então eu já tive conhecimento, né? Porque lá na unidade que eu trabalhei no Grajaú, só que foi por pouco tempo. Aí eu tive uma criança que ele entrou já no mês de novembro, né? Então a professora que trabalhava comigo no período da tarde, ela que fez esse registro e eu tive o conhecimento assim de pegar e ler, porque eu tive pouco tempo com ele, né? Mas fazer, fazer, eu nunca fiz.

RENATA: Você nunca construiu o estudo de caso e plano AEE?

J5: Não, não.

RENATA: Vou orientar você fazer os planos

J5: Muito bom, obrigada

RENATA: Você tem conhecimento, mais não sabe fazer?

J5: Nunca tive essa experiência com esses planos

RENATA: Você só tem o conhecimento que existe e que é necessário. A minha proposta é sentar com vocês para fazer junto o plano AEE e o estudo de caso, porque, esse plano AEE, ele deve estar inserido no PPP e deverá ser incluído no SGP. Para isso, a gente tem que fazer o estudo de caso e o plano AEE para entender as necessidades, as potencialidades, os desejos, as especificidades dessa criança para desenvolver ela, e propor o melhor atendimento para essa criança. Em relação à família da criança, vocês têm um diálogo, vocês têm uma parceria?

J5: A família é muito presente, né? É... No início, a avó veio para ficar com ela no período do acolhimento dela, né? Ficou aqui para a gente conhecer um pouquinho também a família, né? Por causa das suas limitações, mas que, graças a Deus, nenhuma ela teve. E a mãe também veio tanto a mãe como a avó e ela sempre está ligando para saber principalmente por causa da alimentação dela, que ela não se alimenta direito, né? Então ela quer saber, mas também a gente tem a nossa troca de conversa através da agenda, né? Você falando do estudo de caso e plano AEE para melhorar o atendimento da criança é muito importante a gente precisa de curso e formação para aprender a fazer.

RENATA: Sabendo que você tem uma criança público-alvo de educação especial, com deficiência do espectro autista, o que você acha de aprender a fazer o estudo de casa e o plano AEE para a sua própria formação e ação com o desenvolvimento das aprendizagens para melhor atender essa criança?

J5: Qualquer formação é muito boa, né? Para nossa prática, né? Então o estudo de caso é um registro e a gente aqui é todo momento, observa e registra, registra o que a criança faz, o que ela apresenta, né? Então é muito interessante, né? Participar desse plano, saber construir, né? Porque, assim, futuramente pode ser que venha outras crianças, né? E a gente vai precisar fazer esse registro, como você falou, é um documento obrigatório precisa estar incluído no PPP e no SGP, acredito que se você tiver esse tempo para sentar e ensinar a gente a fazer esses dois documentos seria muito bom, pois não tivemos ainda o apoio do CEFAI para esse fim. Falta de apoio do CEFAI de recursos humanos

RENATA: De que maneira a formação continuada pode ajudá-la a utilizar esses instrumentos?

J5: Como eu já havia dito, a formação continuada é muito bom, e nesse viés da construção dos planos cuja a nossa realidade aqui no CEI é muito importante para todos nós, visto que a formação inicial esse assunto passa batido, e tem curso fala-se no geral, não especifica os planos.

RENATA: Como a escuta atenta da criança e da família podem contribuir para a elaboração do Estudo de Caso e plano AEE mais significativo?

J5: Nosso fazer na unidade parte de uma escuta atenta, e a parceria com a família é importante com certeza contribui na elaboração desses documentos, a mães traz informações do ambiente de casa e dos acompanhamentos médicos.

RENATA: Você acredita que o Plano de AEE e estudo de caso apoia o planejamento pedagógico da criança?

J5: Sim, acredito totalmente, são documentos como você ressaltou importante para melhor atender os bebês e as crianças com deficiência, a partir da construção desses planos a gente sabe de onde partir na questão das atividades, para atender melhor essa criança integralmente.

RENATA: Conforme nossas conversas vocês já ouviram falar do Estudo de Caso e do Plano de AEE, mas não tiveram oportunidade de aprender como elaborá-los na prática, o que pode gerar insegurança e transformar esses instrumentos em algo burocrático em vez de pedagógico?

J5: Sim, meus colegas mesmo muitos não conhecem, outros conhecem, mas nunca elaboraram, acredito que falta informação e formação. Se são documentos necessários e importantes precisariam levar mais a sério na construção deles, ou seja, DRE/ CEFAI tem que mapear as escolas que tem criança com deficiência e formar os professores nessa perspectiva e toda comunidade educativa.

RENATA: A criança faz acompanhamento?

J5: Sim, com quatro especialistas. Fono, neuro, psicólogo, TO, também faz uso de cannabis e mais duas medicações. O acompanhamento maior é com neuro.

RENATA: A criança é frequente?

J5: Ela é frequente, manhã e tarde.

RENATA: Você considera que a flexibilização, entendida como acessibilidade, vai além de uma simples adaptação, uma vez que adaptar pode significar excluir, e que, portanto, é necessário tratar as crianças com suas especificidades como parte do todo, garantindo permanência, acesso, e equidade para todos?

J5: Penso como você, a escola tem que acolher e assegurar acessibilidade para todas as crianças.

RENATA: Professora Cris, muito obrigada pela grande contribuição.

J5: Eu que te agradeço pelas orientações e parceria em nos ajudar na construção desses dos planos.

APÊNDICE D -TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A EDUCADORA J4

RENATA: Boa tarde, professora (J4). Tudo bem?

Eu sou a Renata e estou hoje na escola para realizarmos uma breve entrevista sobre a minha pesquisa “Formação continuada do trio gestor e educadoras com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil”. O foco do estudo é o AEE,

especialmente a construção dos Planos de AEE e do Estudo de Caso. A coordenadora já me relatou algumas informações sobre a criança Alice Manoela, destacando que ela não é verbal, apresenta seletividade alimentar e algumas questões relacionadas à interação social. Gostaria de conversar com você sobre essa criança, sua trajetória docente, suas experiências e propostas pedagógicas relacionadas ao seu desenvolvimento. [...] Sua idade?

J4: 43 anos

RENATA: Tem filhos?

J4: Não.

RENATA: Qual que é a sua formação acadêmica?

J4: Sou formada em Direito, pela Faculdade Brás Cubas. Formada em Letras, pela Universidade Uniban. Formada em Pedagogia, pela Uninove. E também tem algumas formações em... pós-graduação, na verdade, a pós-graduação e alguns cursos de extensão e educação especial.

RENATA: Sua trajetória como docente entre rede privada, parceira e nossa rede municipal?

J4: Trabalho desde 2005, 16 de junho de 2005, no estado. E em 2017 de julho de 2017, iniciei na Prefeitura de São Paulo.

RENATA: Como professor no estado?

J4: Acumulando o cargo na Prefeitura de São Paulo e Estado fui coordenadora e agora com a proposta de vice-diretora.

RENATA: A nossa pesquisa, que tem como foco a construção dos planos AEE e estudo de caso para garantir o acesso e permanência das crianças público-alvo da Educação Especial, poderia me falar sobre a criança Alice Manuela, descrevendo suas características, necessidades e potencialidades? No laudo consta que ela é autista, não verbal, apresenta seletividade alimentar e dificuldades de interação nos espaços e com as outras crianças. Você poderia comentar sobre esses aspectos?

J4: Bom, no início ela mostrou-se sim uma criança bem introspectiva. Não tinha tanta habilidade em algumas questões de brincar. Procurava estar sozinha. A mãe, quando veio para uma entrevista, disse que a pequena interagiu com uma coleguinha conhecida, porém o que nos mostrou é que mesmo conhecendo, talvez essa amizade, era lá fora, que dentro não. Ela procurou ficar mais sozinha nos primeiros dias. Não sei se conhecendo, adaptação. Então, assim, os primeiros dias foi introspectiva, sim, foi celetista enquanto alimentação. Mas, com o decorrer da semana, percebemos que ela já começou a interagir com as crianças. A fala começou a aparecer, porque começou a nos chamar para alguma coisa, sobre algo que queria. Começou a se socializar com algumas crianças. Por exemplo, o próprio Guilherme, que é uma criança que está em investigação. Então, assim, ela deu comida a bonecas, na realidade, ela tem essa seletividade. Quando em uma tarde de alimentação, a gente levou com uma boneca. E o que ela fazia? Ela dava comida para o bebê e, automaticamente, a ATE, que é responsável pela alimentação, dava ali uma colherada de comida, de macarrão e ela comeu. Então, para uma criança que é seleta, está nesse desenvolvimento social e emocional também, ela tem

respondido muito bem as interações de ser. A criança está sendo motivada e nós estamos tentando combater as barreiras para garantir o acesso da criança.

RENATA: Como é o trabalho desenvolvido aqui no CEI com a criança?

J4: Nossas propostas são baseadas no currículo da cidade e escuta da criança, na partir da carta de intenção planejamos as vivencias para todas as crianças, considerando as especificidades da criança com deficiência.

RENATA: Você tem conhecimento dos planos AEE e estudo de caso?

J4: Já tive informação mais não sei fazer.

RENATA: Você nunca construiu o estudo de caso e o plano AEE?

J4: Nunca elaborei esses planos, não sei fazer, somente ouvir falar.

RENATA: Vou orientar você fazer os planos.

J4: Que bom quero aprender.

RENATA: Você tem conhecimento, mas não sabe fazer? Você já produziu esses planos?

J4: Não, nunca fiz. Na verdade, a gente tem uma coisa, você pegar o papel de alguém, outra coisa é você produzir. Então falando de produção, eu nunca fiz, eu não posso dizer que sim.

RENATA: Minha proposta é sentar com vocês orientar a fazer os planos AEE e o estudo de caso, pois, eles devem ser inseridos no PPP e deverá ser incluído no SGP também. Para isso, a gente tem que fazer o estudo de caso e o plano AEE para entender as necessidades, as potencialidades, os desejos, e especificidades dessa criança para pensar em propostas pedagógicas que desenvolva essa criança integralmente, e propor o melhor atendimento para ela. Com relação à família da criança, vocês têm um diálogo, e parceria?

J4: Sim, tenho conhecimento da relevância desses planos e sua importância para pensar nas propostas para as crianças com deficiência e as demais, mas não tivemos formação específica e nem orientação dos setores. Bom, a mãe da Alice, vou dizer mais sobre a mãe, porque é que vem frequentemente e fala sobre a filha, né? A mãe é muito prestativa. Além de prestativa, ela cuida, nos traz informações. É uma mãe que realmente é entendida do assunto. É uma mãe que vai atrás, pesquisa e traz, também, compartilha com a escola.

RENATA: Sabendo que você tem uma criança público-alvo de educação especial, com deficiência do espectro autista, o que você acha de aprender a fazer o estudo de casa e o plano AEE para a sua própria formação e ação com o desenvolvimento das aprendizagens para melhor atender essa criança?

J4: A sua pesquisa é favorável para nós, essa parte e esse foco com as crianças com deficiência no sentido de construir os planos AEE estudo de caso, vai nos ajudar bastante, se fosse possível fazer uma formação para todos também no final, seria interessante, pois a criança não é só nossa é de toda a escola, assim, entendemos que toda a comunidade educativa tem que ter essas

orientações e formações e a gestão tem que solicitar apoio do CEFAI para somar junto. Falta de pessoas para ajudar e formação continuada.

RENATA: De que maneira a formação continuada pode ajudá-la a utilizar esses instrumentos?

J4: A formação continuada é a cereja do bolo em qualquer lugar, e nós temos essa demanda e precisamos aprender, elaborar e fazer esses planos para atender melhor a criança, inclusive como você havia dito, esses planos tem que estar no PPP e ser incluído no SGP, são documentos importantes.

RENATA: Como a escuta atenta da criança e da família podem contribuir para a elaboração do Estudo de Caso e plano AEE mais significativo?

J4: Consideramos que o envolvimento da família é muito importante, aqui na unidade partimos da escuta atenta e a colaboração da família ajuda bastante, vamos avançando com a criança conforme a família vai dando devolutiva.

RENATA: Você acredita que o Plano de AEE e estudo de caso apoia o planejamento pedagógico da criança?

J4: Sim, perfeitamente esses planos o ajudar bastante a traçar um olhar mais profundo para pensar em propostas inclusivas e acessíveis para garantir acesso e permanência e desenvolvê-la integralmente, é muito necessário, conhecer a criança suas especificidades é importantíssimo.

RENATA: Conforme nossas conversas vocês informaram que já ouviram falar do Estudo de Caso e do Plano de AEE, mas não tiveram oportunidade de aprender como elaborá-los na prática, o que pode gerar insegurança e transformar esses instrumentos em algo burocrático em vez de pedagógico?

J4: Sim, como havia dito, tive informação dos planos, mas nunca elaborei, não sei elaborar, e a maioria dos colegas de trabalho também tem essa dificuldade, esse desafio, falta formação nesse viés com mais tempo, pois a elaboração dos planos requer tempo devido a sua complexidade.

RENATA: A criança faz acompanhamento?

J4: Sim, acho que faz com uns três ou quatro especialistas. Fono, neuro, TO, psicólogo, não tenho certeza do psiquiatra, porque ela faz uso de cannabis e mais duas medicações. Tudo é pelo neuro.

RENATA: A criança é frequente?

J4: Ela é frequente, e mesmo sendo uma criança seleta e não verbal ela tem ficado manhã e tarde.

RENATA: Você considera que a flexibilização, entendida como acessibilidade, vai além de uma simples adaptação, uma vez que adaptar pode significar excluir, e que, portanto, é necessário tratar as crianças com suas especificidades como parte do todo, garantindo permanência, acesso, e equidade para todos?

J4: Sim, verdade concordo com você.

RENATA: Isso aí.

RENATA: Professora **J4**, muito obrigada pela grande contribuição.


J4: Eu que te agradeço pelas orientações para construção desses planos.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa **“Formação Continuada do Trio gestor e Docentes com Foco no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”**, portanto sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar **Foco no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. Estou ciente que esta pesquisa será conduzida por meio de **Procedimentos-** A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, será desenvolvida em uma Unidade Educacional (CEI) da rede pública do município de São Paulo, utilizando como principal metodologia a pesquisa-ação. Os procedimentos de produção de dados envolvem, além da formação continuada, a aplicação de entrevistas semiestruturadas com o trio gestor, realizadas após o período formativo. Inicialmente, será feito o contato com a unidade educacional e os participantes da pesquisa, seguido pelo convite ao trio gestor por meio da mediação da direção da escola. Em uma segunda visita previamente agendada, será entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), formalizando a participação. As entrevistas com trio gestor e a formação continuada com foco no AEE na Educação infantil ocorrerão em local e horário definidos pelas participantes, respeitando seu tempo e conforto, conforme orientações de Montenegro (1994), e seguirão um roteiro semiestruturado (Apêndice 1). Os registros serão realizados com o uso de um gravador de voz digital (Sony ICD-PX240 4GB), de posse da pesquisadora responsável. Posteriormente, os áudios serão transcritos, sendo preservada a identidade dos envolvidos por meio da notação “[X]” para qualquer referência à instituição, aos participantes ou às crianças. As transcrições serão analisadas com base na análise interpretativa, articulando os dados obtidos com os referenciais teóricos do estudo, a partir de núcleos temáticos emergentes das falas das participantes, com o objetivo de compreender os significados dessas interações no contexto da formação e da atuação do trio gestor no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

São Paulo, 09 de abril 2025
Renata Lima Durães Reis

Pesquisadora responsável:
Orientadora: Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade – São Paulo
Telefone: 2633-9000



Nilce Barboza R. dos Santos
Coordenador Pedagógico
RG: 19.154.790-6 / RF: 721.763.31



APÊNDICE F – PROPOSTA FORMATIVA

Fortalecimento da Gestão Escolar Inclusiva na Primeira Infância: Consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Estudo de Caso para Bebês e Crianças Pequenas



Renata Lima Durães Reis

SUMÁRIO

1. **COMPREENDENDO O DOCUMENTO**
 2. **PLANO AEE E ESTUDO DE CASO: ASPECTOS LEGAIS**
 3. **PLANO AEE: CONCEITO E ELABORAÇÃO**
 4. **ESTUDO DE CASO: CONCEITO E ELABORAÇÃO**
 5. **A IMPORTÂNCIA**
 6. **A OBRIGATORIEDADE**
 7. **POLÍTICA PÚBLICA**
 8. **MODELO DE PLANO AEE**
 9. **MODELO DE ESTUDO DE CASO**
 10. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**
 11. **REFERÊNCIAS**
-

APRESENTAÇÃO DA AUTORA



Renata Lima Durães Reis é professora titular de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo e, atualmente, é doutoranda em Gestão e Práticas Educacionais, com foco na formação continuada do trio gestor e no atendimento educacional especializado na educação infantil, no Progepe/Uninove. Possui mestrado em Formação de Gestores Educacionais pela UNICID (2021-2023) e é graduada em Artes Visuais e História, além de ter formação em Pedagogia e ser bacharel em Direito. Renata é especialista em Psicopedagogia Clínica, Educação Especial com Ênfase em Altas Habilidades/Superdotação, Direito Educacional, Cultura Afro, Gestão no Cotidiano Escolar, Tutoria em Educação à Distância e Novas Tecnologias Educacionais.

E-mail: renata.limaduraes@gmail.com

1. COMPREENDENDO OS INSTRUMENTOS: ESTUDO DE CASO E PLANO DE AEE

Compreender os instrumentos Estudo de Caso e Plano de AEE é fundamental para consolidar uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e reflexiva. Ambos se configuram como ferramentas que possibilitam conhecer profundamente o estudante, suas potencialidades, desafios e modos singulares de aprender. O Estudo de Caso permite uma análise contextualizada da trajetória da criança, favorecendo o olhar sensível e ampliado sobre suas interações e experiências no ambiente escolar.

O Plano de AEE orienta o planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas, articuladas ao currículo e à rotina da sala comum, garantindo o direito de participação e aprendizagem de todos. Quando compreendidos em sua dimensão inclusiva e pedagógica, esses instrumentos ultrapassam o caráter burocrático e se transformam em instrumentos de escuta, planejamento e transformação, promovendo uma educação que valoriza e acolhe as diferenças como parte essencial do processo educativo eliminando barreiras e na garantia das aprendizagens de todos.

Objetivo Geral



Promover a formação continuada do trio gestor e das educadoras do CEI, em momentos formativos específicos para cada grupo, considerando que, embora ambos enfrentem desafios no contexto da educação inclusiva, apresentam dúvidas, anseios e necessidades distintas em suas práticas e responsabilidades. Essa organização formativa possibilita aprofundar discussões mais direcionadas às demandas de cada grupo, fortalecendo a compreensão e a atuação frente às políticas de inclusão.

Nesse processo, busca-se fortalecer práticas pedagógicas inclusivas por meio do estudo, da aplicação e da reflexão crítica sobre os instrumentos e diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em consonância com as políticas públicas educacionais vigentes. Dessa forma, a formação continuada configura-se como um espaço de diálogo, aprendizagem coletiva e construção de estratégias que contribuam para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os bebês e crianças na Educação Infantil.

Objetivos Específicos

- Refletir coletivamente sobre os fundamentos legais e pedagógicos do AEE.
- Compreender o uso do Estudo de Caso e do Plano de AEE.
- Identificar potencialidades e necessidades das crianças público-alvo da Educação Especial.
- Planejar estratégias pedagógicas inclusivas considerando tempos, espaços e recursos.
- Reconhecer a importância da escuta, do vínculo e da corresponsabilidade no processo de inclusão.

Passo a Passo da Formação

Etapa 1 – Apresentação da Pesquisa

- A pesquisadora apresentou sua trajetória acadêmica e profissional na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
- Introduziu os objetivos da pesquisa “*Formação continuada do trio gestor e educadores com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil*”.
- Foram levantadas questões geradoras sobre inclusão, equidade, estudo de caso e Plano de AEE.

Etapa 2 – Recursos Audiovisuais e Sistematização

- Utilização de slides explicativos e exibição do vídeo “*Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil*”.
- Apresentação do passo a passo para a elaboração do Estudo de Caso e do Plano de AEE.

Etapa 3 – Encontro Formativo no PEA de uma hora (30/06/2025) Local: Unidade Educacional na sala dos professores.

- Horários: 12h às 13h (manhã) e 17h às 18h (tarde).
- Foco: Plano AEE e Estudo de Caso, ação reflexão e diálogo para consolidar práticas inclusivas no atendimento dos bebês e das crianças.
- Os instrumentos foram construídos coletivamente pelas educadoras, com base em uma criança autista de nível 2 de suporte.

Etapa 4 – Construção e Revisão dos Instrumentos

- Educadoras elaboraram o Plano de AEE e o Estudo de Caso.
- A pesquisadora corrigiu, devolveu e acompanhou o processo de reelaboração até a versão final.
- Relatos evidenciaram que, embora conhecessem o Plano de AEE, nunca haviam elaborado um.
- A coordenadora destacou que professores ingressantes compartilham a mesma lacuna formativa.

Etapa 5 – Oficina Prática

- Estudo de casos anônimos baseados nas crianças do CEI.
- Explicação de como fazer, passo a passo da elaboração do estudo de caso e Plano de AEE.
- Simulação de preenchimento dos instrumentos.
- Mapeamento de barreiras: arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais.
- Elaboração de propostas de acessibilidade e estratégias pedagógicas inclusivas.

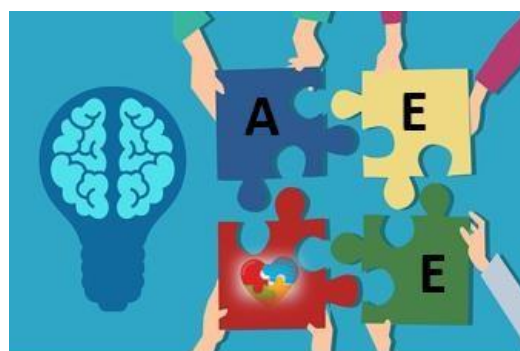
Etapa 6 – Avaliação Formativa

- Realizada por meio de rodas de conversa, partilhas e sugestões de continuidade.
- As devolutivas evidenciaram que a formação foi significativa, reflexiva e necessária.

Resultados Esperados

- Fortalecimento da atuação do trio gestor no processo de inclusão escolar.
- Implementação prática dos Planos de AEE e Estudos de Caso.
- Aproximação entre teoria e prática pedagógica.
- Maior engajamento da comunidade escolar no compromisso com a inclusão.
- Consolidação de uma cultura escolar democrática, inclusiva e acessível.

CONCLUSÃO



A formação realizada reafirma o papel do AEE como serviço complementar essencial para garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de crianças com deficiência. Ao consolidar instrumentos pedagógicos, como o Estudo de Caso e o Plano de AEE, fortalece-se a corresponsabilidade da equipe escolar e avança-se na construção de uma escola que valoriza a diversidade, promove equidade e assegura o desenvolvimento integral de cada criança. A proposta formativa aposta na articulação entre teoria e prática, garantindo que a gestão escolar

e os educadores estejam preparados para consolidar o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Com o envolvimento de toda a comunidade escolar, espera-se construir uma escola inclusiva, democrática e acessível, que reconheça a singularidade de cada criança e assegure seu direito à educação de qualidade.

2. PLANO DE AEE E ESTUDO DE CASO: ASPECTOS LEGAIS

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), previsto no Art. 22 e no Anexo I da Portaria nº 8.76420/16 também denominado Plano Educacional Especializado, é o instrumento formal que orienta, organiza e sistematiza as ações pedagógicas voltadas para esse público. O plano deve ser construído a partir da observação sistemática, do diálogo e do Estudo de Caso previsto no Anexo IV da Portaria nº 8.764/2016, que permite compreender de forma mais ampla as barreiras e potencialidades apresentadas pela criança.

O Estudo de Caso é um instrumento previsto na Portaria nº 8.764/2016 (Anexo IV), cujo objetivo é analisar de forma detalhada a criança em sua singularidade, identificando potencialidades, necessidades e barreiras que dificultam sua aprendizagem e participação na escola.

3. PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITO E A FORMA DE ELABORAÇÃO

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como um conjunto de atividades, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de forma institucional, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares. Seu principal objetivo é registrar as necessidades específicas do estudante, identificar suas potencialidades e apontar as estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva que serão utilizados para superar barreiras ao processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um documento que articula teoria e prática e que guia o trabalho do professor, do trio gestor e da equipe escolar no atendimento ao aluno.

Destina-se ao público-alvo da Educação Especial, como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que necessitam de apoio diferenciado para assegurar seu acesso, participação e permanência na escola regular. Não substitui a escolarização, mas oferece suporte para que a aprendizagem e o desenvolvimento integral desses alunos ocorram de forma efetiva, em consonância com os princípios da equidade e da inclusão.

A elaboração e construção do Plano de AEE deve ocorrer de maneira coletiva e colaborativa, envolvendo diferentes atores da comunidade escolar. Participam desse processo o trio gestor, os professores da sala comum, os profissionais de apoio e, sempre que possível, a família do estudante, cuja contribuição é essencial para contextualizar informações sobre a criança em seus diversos ambientes de convivência.

Na prática, o PAEE organiza informações detalhadas sobre a criança: histórico escolar, diagnósticos quando disponíveis, habilidades desenvolvidas, dificuldades identificadas e necessidades específicas. A partir desse levantamento, são propostas estratégias pedagógicas diferenciadas, metodologias ativas e recursos de acessibilidade, como pranchas de comunicação, rotinas visuais, materiais adaptados ou tecnologias assistivas. O documento também define os responsáveis por cada ação, estabelece metas a curto, médio e longo prazo e prevê mecanismos de acompanhamento e avaliação, que devem ser revisados periodicamente para garantir sua efetividade.

Dessa forma, o PAEE não é um documento estático, mas dinâmico, que deve acompanhar a evolução da criança e as demandas do contexto escolar. Sua importância reside no fato de articular teoria e prática, promovendo uma resposta pedagógica intencional, planejada e fundamentada, que fortalece o compromisso da escola com a inclusão. Ao assegurar que os direitos de aprendizagem sejam efetivamente contemplados, o plano contribui para que cada estudante desenvolva sua autonomia, independência e participação social, consolidando o papel da escola como espaço de equidade, diversidade e transformação.

4. ESTUDO DE CASO: CONCEITO E A FORMA DE ELABORAÇÃO

Constitui de base para a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), assegurando que as ações pedagógicas sejam organizadas de maneira intencional, inclusiva e alinhadas ao direito de aprendizagem de cada criança.

Para sua elaboração, o Estudo de Caso deve ser construído de forma coletiva e colaborativa, envolvendo o trio gestor, professores da sala comum, profissionais de apoio e,

sempre que possível, a família da criança. O processo começa com a observação sistemática da criança no cotidiano escolar, registrando como ela interage nos diferentes espaços, quais atividades consegue realizar com autonomia, onde apresenta maiores dificuldades e quais recursos facilitam sua participação.

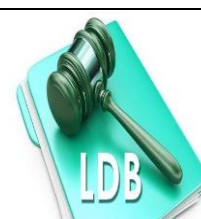
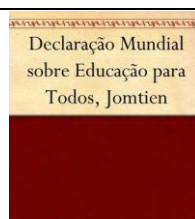
Em seguida, realiza-se a coleta de informações sobre o histórico escolar e familiar, diagnósticos quando existentes, além de relatos de professores, equipe gestora e familiares. Essas informações são organizadas em um formulário ou roteiro específico (conforme modelo do Anexo IV), que contempla aspectos como: identificação do estudante, potencialidades, dificuldades, barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, recursos já utilizados e resultados observados.

A partir desses registros, o grupo elabora uma análise conjunta, refletindo sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas, recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas necessárias, bem como os encaminhamentos que deverão ser realizados. O Estudo de Caso, portanto, não é um relatório meramente descritivo, mas um instrumento de planejamento e intervenção pedagógica, que deve ser revisitado e atualizado periodicamente de acordo com a evolução da criança.

Assim, pode-se afirmar que o Estudo de Caso é o ponto de partida para um trabalho inclusivo de qualidade, pois possibilita compreender a criança em sua singularidade, identificar barreiras e propor estratégias que garantam seu desenvolvimento integral e seu direito à aprendizagem no ensino regular. As Figuras 1 e 2 trazem os modelos para o Estudo de Caso e para o Plano Educacional Especializado, instrumentos importantes para o trabalho no AEE.

5. A IMPORTÂNCIA

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), elaborado a partir de um estudo de caso, é de grande importância por constituir-se em um instrumento pedagógico que organiza estratégias, recursos e apoios necessários ao desenvolvimento do estudante público-alvo da educação especial. Ele permite identificar barreiras, potencializar habilidades e orientar práticas docentes que favoreçam a participação plena e a aprendizagem significativa. Mais do que um documento formal, o Plano de AEE reflete o compromisso da escola com a educação inclusiva, assegurando que cada criança seja reconhecida em sua singularidade e tenha garantido o direito de aprender em condições equitativa



6. A OBRIGATORIEDADE



A legislação municipal de São Paulo, por meio do Decreto nº 57.379/2016 e da Portaria nº 8.764/2016, estabelece a obrigatoriedade da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante da Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Esse documento deve ser construído em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, assegurando que o planejamento das práticas pedagógicas considere as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial. Assim, o Plano de AEE configura-se como instrumento legal e pedagógico essencial para a efetivação do direito à educação inclusiva.

Nesse processo, o estudo de caso torna-se a base para a construção do Plano de AEE, pois possibilita identificar barreiras, potencialidades e necessidades do estudante em seu contexto escolar. Ao sistematizar informações relevantes sobre o desenvolvimento, as interações e as dificuldades encontradas, o estudo de caso orienta as ações pedagógicas e garante que o Plano de AEE seja individualizado e eficaz. Dessa forma, a obrigatoriedade de sua elaboração vai além de uma exigência normativa: representa um compromisso da rede municipal em assegurar uma educação equitativa, respeitando a diversidade e promovendo a plena participação de todos os estudantes.

7. POLÍTICA PÚBLICA

A Política Paulistana de Educação Especial, instituída pelo Decreto nº 57.379/2016 e regulamentada pela Portaria nº 8.764/2016, consolida a perspectiva da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. Esses dispositivos legais asseguram que estudantes público-alvo da educação especial tenham garantido o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino comum, com oferta de recursos, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas. Nesse contexto, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) torna-se um instrumento fundamental, pois organiza as ações e os apoios necessários a cada estudante, sempre em articulação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

O Plano de AEE deve ser elaborado de forma colaborativa entre professores, equipe gestora e especialistas, considerando as especificidades do estudante e os contextos de ensino-aprendizagem. Ele se estrutura a partir de um estudo de caso, que possibilita identificar as barreiras existentes e planejar estratégias que promovam a participação plena do estudante na vida escolar. Nesse sentido, o Plano não é apenas um documento burocrático, mas uma ferramenta que concretiza os princípios da política pública de educação inclusiva, garantindo que o direito à educação seja efetivado de forma equitativa e respeitosa à diversidade.

8. MODELO DO PLANO DE AEE

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DADOS DO EDUCANDO OU EDUCANDA	
NOME:	D.N.
UNIDADE EDUCACIONAL:	ANO/CICLO:
EQUIPE RESPONSÁVEL PELO PLANO DE AEE:	
INFORMAÇÕES GERAIS	

ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO

OBJETIVO DO AEE

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO AEE

RECURSO DE ACESSIBILIDADE/MATERIAIS PARA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

MOBILIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DA U.E/OUTRAS PARCERIAS

AVALIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE AEE

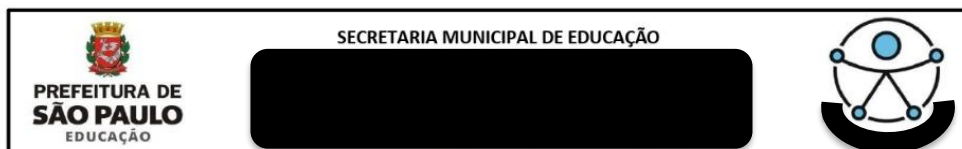
EQUIPE RESPONSÁVEL:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS PELO EDUCANDO OU EDUCANDA:

_____	_____
-------	-------

9. MODELO DE ESTUDO DE CASO



ANEXO IV - REFERENCIAL PARA ESTUDO DE CASO

Este documento é um referencial orientador para a realização dos Estudos de Caso para encaminhamento dos educando e educandas, público alvo da educação especial, ao AEE. Deste modo, os educadores poderão utilizá-lo sem o objetivo de preencher pontualmente aos itens ou limitando-se ao contido no referencial.

O Estudo de Caso servirá de instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o educando e a educanda: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros.

A - Informações referentes ao educando ou à educanda: idade, série, escolaridade, deficiência, outros.

B - Informações coletadas sobre o educando ou a educanda, por exemplo:

- * Potencialidades;
- * Interações (com colegas, com educadores e demais servidores da U.E.);
- * Preferências (amigos, objetos, atividades, alimentos, entre outros);
- * O que não gosta ou demonstra não gostar;
- * Como expressa suas necessidades, desejos e interesses;
- * Como é sua comunicação receptiva e expressiva (como compreende as informações e de que maneira se expressa);
- * Conta com quais apoios (material, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros apoios);
- * Como os apoios disponíveis atendem às necessidades do educando ou da educanda;
- * Outras informações.

C - Informações coletadas da/sobre a escola:

- * Como o educando ou a educanda participa das atividades e interage em todos os tempos e espaços da escola;
- * Das atividades desenvolvidas com a turma, quais são realizadas com facilidade e quais ainda não são realizadas ou realizadas com dificuldades ou necessidade de apoio;
- * Quais as necessidades específicas do educando ou da educanda, decorrentes dos impedimentos da deficiência;
- * Quais as barreiras impostas pelo ambiente escolar;
- * Tipo de atendimento educacional e/ou clínico que o educando ou a educanda já recebe e quais os profissionais envolvidos;
- * O que os educadores relatam sobre interesses e expectativas do educando ou da educanda em relação à sua formação escolar;
- * Informações sobre o educando ou a educanda em relação aos aspectos social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros;
- * Avaliação do professor de sala de aula comum sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando ou da educanda;
- * Informações gerais apontadas pelo professor da sala comum com sugestões sobre os apoios e estratégias para que o educando ou a educanda atinja os objetivos educacionais.
- * Expectativas dos educadores em relação ao educando ou à educanda;
- * Principais habilidades e potencialidades relatadas pelos educadores;
- * Motivos gerais que os professores e coordenadores pedagógicos indicam sobre a necessidade do AEE para o educando ou a educanda;
- * Como e quem avaliou/orientou sobre os recursos já utilizados;
- * Envolvimento afetivo, social da turma com o educando ou a educanda.
- * Informações da escola (equipe gestora, docente e de apoio, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento e aprendizagem;

* Outras informações.

D. Informações coletadas da/sobre a família ou responsáveis:

- * Apontamentos da família ou responsáveis sobre a vida escolar do educando ou da educanda;
- * Como é o envolvimento dos familiares ou responsáveis com a escola (participação em reuniões, eventos, entre outras atividades da Unidade Escolar);
- * O que a família ou responsáveis conhecem sobre os direitos do educando ou da educanda quanto à educação e como se manifestam sobre a garantia de seus direitos;
- * Habilidades, necessidades e dificuldades identificadas pela família ou responsáveis na vida pessoal e escolar do educando ou da educanda;
- * Expectativas da família ou responsáveis em relação ao desenvolvimento e escolarização do educando ou da educanda;

Referência

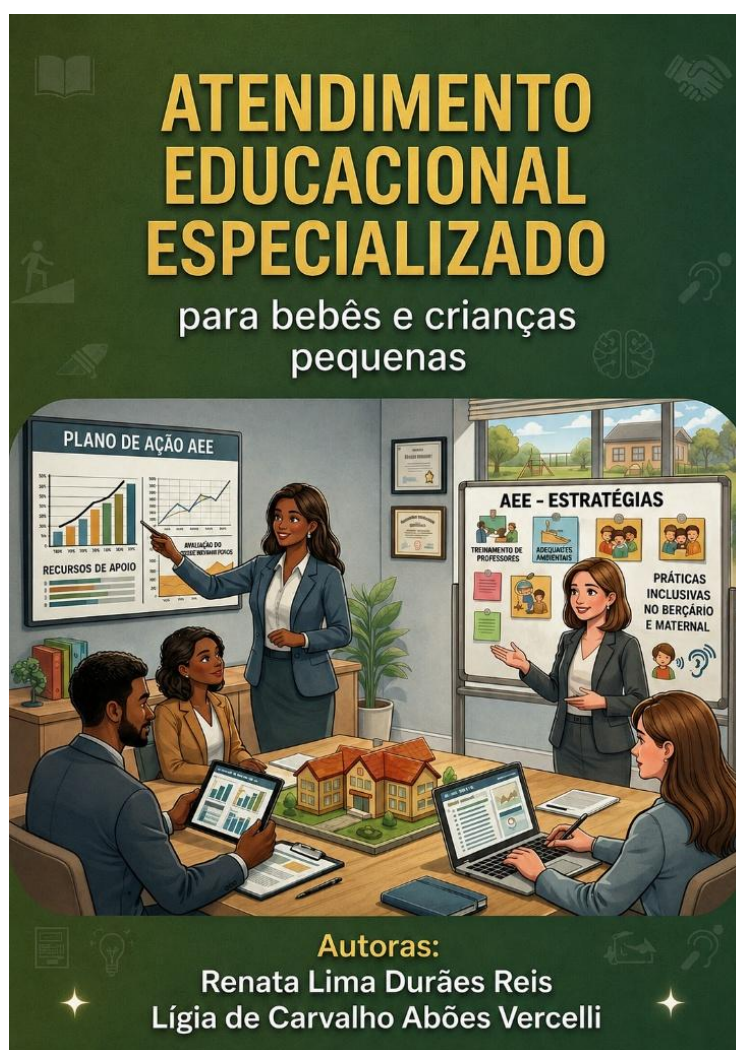
Artº. 22 – PORTARIA 8764/2016

Artº. 3 – 13.146/2015 – LBI

APÊNDICE G – E-BOOK

Para além do percurso formativo, que se mostrou fundamental ao longo da pesquisa, elaboramos um e-book como produto educacional, com o objetivo de subsidiar a formação continuada de professores. Esse material reúne tanto fundamentos teóricos quanto orientações práticas, constituindo-se como um recurso de apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil.

O e-book foi pensado para ser compartilhado com as escolas da rede, possibilitando às professoras o acesso aos conhecimentos e estratégias que fortaleçam suas práticas pedagógicas inclusivas. Ao articular teoria e prática, o material favorece a construção de caminhos mais consistentes para a efetivação da educação inclusiva, contribuindo para a garantia dos direitos do público-alvo da Educação Especial e para a consolidação de práticas pedagógicas mais equitativas e significativas.



APÊNDICE H – NOVO SÍMBOLO DA ACESSIBILIDADE

Para concluir, refletimos sobre o Novo Símbolo Internacional de Acessibilidade como expressão de inclusão, pertencimento e valorização das diferenças. Muito além de um ícone, a acessibilidade deve ser compreendida como um direito humano fundamental e como expressão do compromisso ético, pedagógico e social com a inclusão. Refletir sobre acessibilidade é reconhecer a importância de construir espaços, práticas e relações mais acolhedoras, equitativas e sensíveis às singularidades de cada sujeito. Nesse sentido, a valorização da diversidade humana nos convida a superar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, promovendo condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos. Na educação, essa perspectiva implica fortalecer práticas inclusivas que reconheçam as potencialidades, os modos de aprender e as necessidades de cada bebê, criança pequena, jovem e adulto, assegurando o direito de pertencer, participar e aprender com dignidade.

A adoção dos símbolos de acessibilidade é um passo importante para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, pois facilita a identificação de espaços acessíveis e promove a autonomia das pessoas com deficiência. Além de orientar, esses símbolos também conscientizam a sociedade sobre a importância do respeito à diversidade. Sua presença em espaços públicos, comércios e transportes demonstra compromisso com a inclusão, enquanto sua ausência evidencia barreiras que limitam o acesso a direitos básicos. Assim, sua utilização reforça valores como equidade, empatia e cuidado com o outro. Dessa forma, o uso adequado desses símbolos contribui para ambientes mais seguros e funcionais, garantindo que todas as pessoas possam usufruir dos espaços com dignidade e participar plenamente da vida em sociedade.

Assim sendo, apresentamos o novo Símbolo Internacional de Acessibilidade: Caminhos para uma inclusão efetiva. Esse Símbolo, criado pela ONU e adotado no Brasil em 2022, representa a inclusão universal, movimento, autonomia e a diversidade de todas as deficiências. Ele substitui o antigo ícone de cadeira de rodas para abranger todas as deficiências relacionadas ao público alvo da Educação Especial (físicas, visuais, auditivas, intelectuais, deficiências múltiplas, AH/SD, neurodivergentes).

