

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

INCLUSION POLICIES AND PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A
CASE STUDY

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN
ESTUDO DE CASO

Débora Nogueira Tomas¹, Micaela Vitória Antônio da Silva²

DOI: 10.54899/dcs.v22i85.3951

Recibido: 03/12/2025 | Aceptado: 05/12/2025 | Publicación en línea: 18/12/2025.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo caracterizar o atendimento das crianças público-alvo da educação especial em um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI, de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, refletir sobre a consonância com aspectos legais da política de inclusão e formação de professores. Foi aplicada uma entrevista semiestruturada com a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, e questionários com sete professoras da sala de aula regular que atendem crianças público-alvo da educação especial. Como resultado da pesquisa, foi possível observar avanços da inclusão na educação infantil. As professoras relataram grandes avanços no que se refere à inclusão e das crianças público-alvo de educação especial. Os resultados da pesquisa também apontam desafios a serem enfrentados, tais como: o diálogo entre AEE e sala de aula que é precarizado; a transferência do papel educativo e mediador do professor para os auxiliares de cuidado da criança; o próprio trabalho precarizado da professora de AEE que relata trabalhar em cinco unidades escolares. Em relação à família, as professoras apontam que estas não acompanham as crianças em terapias ou em avaliações diagnósticas dificultando o processo de escolarização. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige compromisso coletivo e contínuo, que se manifesta na formação docente permanente, na adaptação de recursos pedagógicos e na criação de ambientes acessíveis e estimulantes, é necessário pois, refletir sobre concepções de desenvolvimento infantil e deficiência, garantindo que a criança não apenas “esteja” na escola, mas efetivamente participe, aprenda e se desenvolva em condições de equidade.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This study aimed to characterize the care provided to children who are the target audience of special education in a Municipal Early Childhood Education Center (CEMEI) in a medium-sized

¹ Doutora em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP) - campus Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: deb_nog@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1940-9813>

² Graduanda em Pedagogia, Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB), São Paulo, Brasil. E-mail: micaela.silva@sou.unifeb.edu.br

city in the interior of the State of São Paulo, and to reflect on its alignment with legal aspects of inclusion policy and teacher training. A semi-structured interview was conducted with the teacher responsible for Specialized Educational Services (AEE), and questionnaires were administered to seven regular Classroom teachers who work with children who are the target audience of special education. The research revealed progress in inclusion in Early childhood education. The teachers reported significant advancements regarding the inclusion of children who are the target audience of special education. The research results also highlight challenges between AEE and Classroom teachers; the transfer of the teacher's educational and mediating role to childcare assistants; and the precarious working conditions of the AEE teacher herself, who reports working in five different school units. Regarding the Family, the teachers point out that they do not accompany the children in therapies or diagnostic evaluations, hindering the schooling process. Conclude that the effective implementation of inclusion requires a collective and continuous commitment, which manifests itself in ongoing teacher training, the adaptation of pedagogical resources, and the creation of accessible and stimulating environments. It is therefore necessary to reflect on conceptions of child development and disability, ensuring that the child not only "is" in school, but effectively participates, learns, and develops under conditions of equity.

Keywords: School Inclusion. Early childhood Education. Specialized Educational Services.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo caracterizar la atención brindada a niños que son el público objetivo de la educación especial en un Centro Municipal de Educación Infantil (CEMEI) en una ciudad de tamaño medio en el interior del Estado de São Paulo, y reflexionar sobre su alineación con los aspectos legales de la política de inclusión y la formación docente. Se realizó una entrevista semiestructurada con la docente responsable de los Servicios Educativos Especializados (AEE), y se administraron cuestionarios a siete docentes de aula regular que trabajan con niños que son el público objetivo de la educación especial. La investigación reveló avances en la inclusión en la educación infantil. Los docentes informaron avances significativos con respecto a la inclusión de niños que son el público objetivo de la educación especial. Los resultados de la investigación también destacan desafíos a enfrentar, como: el diálogo precario entre el AEE y los docentes de aula; la transferencia del rol educativo y mediador del docente a los asistentes de cuidado infantil; y las condiciones laborales precarias de la propia docente del AEE, quien informa trabajar en cinco unidades escolares diferentes. En cuanto a la familia, el profesorado señala que no acompaña a los niños en las terapias ni en las evaluaciones diagnósticas, lo que dificulta el proceso de escolarización. Concluimos que la implementación efectiva de la inclusión requiere un compromiso colectivo y continuo, que se manifiesta en la formación docente continua, la adaptación de los recursos pedagógicos y la creación de entornos accesibles y estimulantes. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre las concepciones del desarrollo infantil y la discapacidad, garantizando que el niño no solo esté en la escuela, sino que participe, aprenda y se desarrolle eficazmente en condiciones de equidad.

Palabras clave: Inclusión Escolar. Educación Infantil Temprana. Servicios Educativos Especializados.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar consolidou-se como um princípio essencial da educação contemporânea, fundamentada na busca pela equidade e pelo reconhecimento da diversidade, elementos centrais do processo educativo (Brasil, 2013). Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas para assegurar esse direito, persistem desigualdades significativas, carência de profissionais especializados e limitações estruturais que dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2015; Martinez, 2005). Essas barreiras também estão particularmente evidentes na educação infantil, etapa inicial e crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (Brasil, 2013) estabelece que todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educativas especiais, devem ter acesso a escolas regulares, prevendo adaptações curriculares, utilização de recursos pedagógicos adequados e acompanhamento especializado. Essa legislação representa um marco importante, no sentido de assegurar o direito à aprendizagem e à participação plena de todas as crianças, independentemente de suas características ou necessidades específicas (Brasil, 2015).

A educação de crianças e adolescentes com deficiência tem sido alvo de discussões nacionais e internacionais desde as últimas décadas do século XX. (Mantoan, 2003; Ferreira, 2004; Mendes, 2006; Kassar, 2011). A perspectiva da educação inclusiva apresenta uma concepção ampliada que visa à garantia de todos à educação, na escola regular, evidenciando “a necessidade de um processo educativo de qualidade para todos, independentemente de condições socioeconômicas, gênero, raça, religião e das características distintivas individuais”. (Martinez, 2005, p.96)

A educação inclusiva contempla os alunos público-alvo da Educação Especial, que são: alunos que apresentam deficiência (sensorial, física, intelectual) transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Nesta perspectiva, a inclusão escolar busca um processo educativo de qualidade para todos, e as escolas precisam se adequar às singularidades de cada aluno. É reforçado, que todas as crianças/ adolescentes estejam frequentando a sala de aula do ensino regular e, se concretize os objetivos da diversidade.

Destarte, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo colaborativo, envolvendo professores, familiares, profissionais especializados que garantam acesso, permanência e aprendizagem efetiva para todas as crianças (Ferreira, 2004). A construção de uma prática educativa inclusiva exige planejamento, formação docente contínua, recursos pedagógicos diversificados e suporte interdisciplinar, de modo a favorecer a participação plena de cada estudante e promover um desenvolvimento integral.

Com a finalidade de problematizar a forma como o ensino é organizado na Educação Infantil, particularmente no âmbito das práticas de inclusão escolar, e investigar sobre as possíveis barreiras institucionais, formativas ou estruturais que dificultam a inclusão de crianças pequenas, o presente estudo teve como objetivo caracterizar o atendimento das crianças público-alvo da educação especial em um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI, de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, refletindo sobre a consonância com aspectos legais da política de inclusão e relação com a formação de professores.

Busca-se sobretudo, contribuir com pesquisas e prática inclusivas para que, reduza desigualdades educacionais, consolide a educação inclusiva como um direito universal, efetivo e alinhado às diretrizes legais e pedagógicas vigente. E assim, que as crianças público-alvo da educação especial possam ter um desenvolvimento pleno e fortaleça sua participação na sociedade.

Para tanto, este artigo faz parte de uma pesquisa de Iniciação Científica devidamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo seres humanos. O projeto encontra-se registrado sobre o CAAE nº: 79986724.8.0000.5433 assegurando que os procedimentos metodológicos atenderam as exigências legais e éticas estabelecidas pela legislação vigente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Construção das Políticas de Inclusão na Perspectiva da Educação Especial

Até a década de 1970, a educação de alunos com qualquer tipo de deficiência advinha de um sistema de ensino segregado, com profissionais e serviços específicos. A educação especial, portanto, foi construída como sendo um sistema paralelo ao ensino regular, “até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais surgiram bases para uma proposta de unificação” (Mendes, 2006, p.388)

A partir de então, houve um grande movimento de inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, desse modo, as escolas regulares passaram a aceitar crianças e adolescentes com deficiência, iniciando o movimento de integração escolar. Neste primeiro momento, ainda na década de 1970, há o reconhecimento do direito da pessoa com deficiência em conviver na sociedade, mas, em contrapartida, estas deviam ser preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis sociais, (Mendes, 2006).

Consideravam, nessa época, que apenas a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais já seria suficiente para adequá-los aos padrões da sociedade, porém tal desempenho pouco aconteceu, e os alunos de educação especial, inserido no ensino regular, ficaram segregadas dentro da própria escola, em classes especiais, pois não conseguiam atingir um nível de desempenho esperado para os padrões sociais vigentes.

Mendes (2006) analisa as influências norte-americanas no debate sobre a inclusão escolar, quando, na década de 1980, pesquisas apresentavam um panorama negativo da educação estadunidense o que provocou uma reforma no sistema educacional no país. Tal reforma permitiu democratizar e melhorar o atendimento aos alunos da educação especial, basicamente unindo recursos da educação especial e do ensino regular para melhor atender alunos com necessidades específicas. Assim, estas crianças passaram a receber apoio para suas dificuldades de aprendizagem na sala de aula comum, e não eram mais retiradas para salas especiais ou de recursos.

Na década de 1990, documentos importantes foram elaborados, a partir de movimentos e convenções internacionais, tais como; Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- (2013). Estes documentos serviram para orientar e preconizar a organização do sistema educacional e assegurar aos alunos condições de frequentar, as classes comuns do ensino regular. É, pois, a escola que deve organizar recursos, métodos e currículo para atender as necessidades específicas de cada aluno.

De acordo com Kassir (2011), no Brasil, a elaboração dos documentos nacionais referentes às políticas educacionais está relacionada a acordos internacionais voltados ao pagamento de dívida externa e financiamento econômico. Em contrapartida, governantes brasileiros se comprometeram-se a cumprir metas sociais e de direitos humanos, para garantir apoio e investimento financeiro. Dessa forma, as políticas e ações adotadas pelo país, devem ser compreendidas para além dos movimentos sociais e de defesa da inclusão da pessoa com

deficiência nos contextos culturais.

É importante considerar que a educação inclusiva, não se restringe ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, e sim a todos aqueles que se encontram marginalizados no sistema educacional, porém, alunos com deficiência partilham de políticas públicas específicas destinadas a garantir seus direitos.

Na primeira década do século XXI, seguiu-se os movimentos para implementar ações na perspectiva da educação especial, tais como a Lei nº10.436/02 que aprova a Linguagem Brasileira de Sinais – libras, como meio de comunicação e expressão e a Portaria 2.678/02 sobre o ensino de Braille.

Já a Resolução nº 4, de outubro de 2009, que implementa o Decreto 6.571/2008, instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, reiterando que os alunos, público da Educação Especial, sejam matriculados nas salas comuns do ensino regular e com a função de complementar ou suplementar sua formação, e ofertado em contra turno ao ensino comum.

A política educacional brasileira orienta que a inclusão não se limite ao acesso, mas se efetive por meio de práticas pedagógicas que assegurem participação, aprendizagem e desenvolvimento, o que implica repensar a organização do ensino, a formação dos professores e as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

A Perspectiva Histórico-Cultural, Inclusão e Desenvolvimento Infantil

Para compreender como acontece o desenvolvimento de crianças público-alvo da educação especial, precisamos nos debruçar sobre o funcionamento do psiquismo infantil, seus períodos de desenvolvimento, e a relação que se estabelece entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. As formulações da psicologia histórico-cultural permitem entender quem é a criança a que se ensina, oferecendo subsídios para o planejamento e a organização da educação escolar.

Com o intuito de apreender o ser humano em sua totalidade, e reconhecê-lo como um ser complexo e dinâmico cuja suas relações determinam suas formas de ser e agir no mundo, Vigotski (1999), principal expoente da psicologia histórico-cultural, rompeu com as correntes psicológicas pautadas em concepção linear, a-história e biológica de desenvolvimento, pois entendia que esta perspectiva se mostrava insuficiente para a tarefa de desvelar o desenvolvimento do psiquismo

humano. Esse autor, ressalta que para realmente entender sobre a existência humana é necessário considerar as condições externas na vida, as condições histórico-sociais.

Nesta perspectiva, Vigotski (1999), ressalta que tanto a psicologia como a educação devem desempenhar papel central na transformação humana, atuando como mediadoras na formação da consciência e assim, possibilitando uma releitura o desenvolvimento humano sob outra perspectiva, a histórico-cultural.

Assim, postula-se que as características tipicamente humanas são constituídas a partir da apropriação do acervo cultural, visto que não nascemos humanos, mas nos humanizamos no percurso da vida. A humanização configura-se como um processo dependente, condicionado e subordinado às condições que estão presentes na relação da pessoa com o mundo, ou seja, na atividade do sujeito com o mundo social (Martins, 2015).

Humanizar-se implica, portanto, a conquista, em cada um de nós, das propriedades conquistadas pelos seres humanos no processo histórico de objetivação cultural. Isto significa que é preciso oportunizar a cada indivíduo em particular, a cada ser que chega ao nosso mundo, as possibilidades e condições para que estes se apropriem e desenvolvam o que o gênero humano já conquistou e desenvolveu (Duarte, 2013).

Dessa forma, aguardar apenas pelo amadurecimento biológico, sem considerar as condições sociais de desenvolvimento, não será possível desenvolver as máximas possibilidades de humanização. Para explicar como as características humanas são produzidas e apropriadas, Vigotski (1999) propõe a superação de explicações naturalizantes e mecânicas sobre o psiquismo e vai desvelando as peculiaridades das complexas funções psíquicas tipicamente humanas, elucidando o processo de formação da conduta e personalidade no homem.

A perspectiva histórico-cultural tece uma crítica ao papel historicamente atribuído as pessoas com deficiência na sociedade, frequentemente marcado por desvalorização, limitação e falta de acesso a caminhos alternativos de desenvolvimento (Oliveira; Bueno, 2021). Isso corrobora para que no contexto escolar, as práticas voltadas aos alunos público-alvo da educação especial mostram-se insuficientes.

Para a psicologia histórico-cultural, as barreiras à aprendizagem, à apropriação dos conteúdos escolares e ao domínio e uso de signos e instrumentos psicológicos, que mediam a relação do aluno público-alvo da educação especial com o mundo, são predominantemente determinados pelas relações sociais, em vez de pelos aspectos biológicos inerentes à sua condição (Tada; Barroco, 2022).

De acordo com Tada e Barroco (2022), o trabalho pedagógico deve estar orientado por práticas que promovam a mediação intencional, a atividade compartilhada e o acesso ao conhecimento científico, ou seja, assim como com qualquer outro aluno, deve-se atuar dentro da zona de desenvolvimento próximo³ do estudante.

Nesse sentido, a inclusão não se resume ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de ensino regular, mas depende da organização coletiva do ensino, considerando que é no contexto concreto das interações da sala comum que se constroem condições reais de desenvolvimento das crianças com público alvo da educação especial (Tada; Barroco, 2022).

METODOLOGIA

Este artigo traz um estudo de caso e permite uma investigação aprofundada de uma realidade específica, considerando sua complexidade, historicidade e múltiplas determinações (Gatti, 2005).

A escolha pelo estudo de caso se justifica pela necessidade de compreender, de maneira situada, como se configura as políticas e as práticas de inclusão escolar no contexto da educação infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI, de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

Ressalta-se que esta pesquisa se refere ao contexto particular da educação infantil, que capta tendências singulares do município pesquisado, porém essa singularidade permite refletir sobre questões históricas e culturais postas na sociedade como um todo, o que, por outro lado não significa que os dados apresentados são absolutos, visto que há outras perspectivas e práticas em educação especial (Tomás, 2023).

Para tanto, é realizado um esforço para reconstituir a lógica institucional no que se refere a a inclusão de crianças público-alvo de educação especial, concepções de desenvolvimento e as relações do processo de escolarização.

Entende-se que a inclusão escolar não pode ser apreendida apenas pela descrição de práticas cotidianas, mas deve ser analisada em relação às condições históricas, políticas e sociais que estruturam o trabalho pedagógico e a organização do ensino (Barroco, 2012).

³ Conceito de Vigotski que descreve a diferença entre o que a criança/estudante já consegue fazer sozinho e o que pode realizar com orientação ou ajuda de alguém mais experiente.

Nesse sentido, dialoga-se com os fundamentos da psicologia histórico-cultural, sobretudo no que se refere a compreensão do desenvolvimento humano como processo mediado, social e constituído nas relações concretas que a criança estabelece no meio educativo. Tal perspectiva contribui para problematizar como as práticas inclusivas se materializam no cotidiano da educação infantil e de que forma promovem, ou limita, o desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial.

Para a produção dos dados, foram utilizados dois instrumentos: questionários e entrevista semiestruturada. Os questionários foram aplicados em sete professoras de educação infantil, com o objetivo de identificar percepções, práticas e desafios relacionados à inclusão escolar no cotidiano da CEMEI. Além disso, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora responsável pelo AEE, buscando aprofundar a compreensão sobre a organização do trabalho e prática pedagógica, bem como as articulações entre sala comum e atendimento especializado.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa seguindo os procedimentos éticos das participantes, incluindo a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a garantia de sigilo das identidades, respeito à voluntariedade e a preservação da integridade física e emocional dos professores envolvidos.

Os dados produzidos foram analisados a luz dos princípios do método histórico-dialético, considerando as contradições presentes, as condições institucionais e as políticas educacionais que orientam a inclusão, o que permitiu compreender o fenômeno em sua complexidade e movimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A CEMEI e o AEE

A etapa da educação infantil é organizada em grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento da criança. De acordo com a LDB (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2017) é denominada **creche** a etapa que atende bebê (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), já a **pré-escola**, atende crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). No entanto, no município pesquisado os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) atendem as crianças tanto da creche quando da pré-escola.

A CEMEI pesquisada possui capacidade máxima de atendimento de 263 crianças de 4 meses a 6 anos de idade. No ano de 2024, época da pesquisa, a distribuição das crianças por sala era: **Berçário 1: 10** crianças de 4 meses a 1 ano de idade; **Berçário 2: 24** crianças de 1 a 2 anos; **Maternal 1: 41** crianças de 2 a 3 anos; **Maternal 2: 44** crianças de 3 a 4 anos; **Recreação: 67** crianças de 4 a 5 anos; **Pré-escola: 77** crianças de 5 a 6 anos de idade. Nesse universo, 11 crianças frequentavam o AEE, por apresentarem laudos com diagnósticos já consolidados. No entanto, segundo a professora de AEE, este número deveria ser maior, visto que muitas crianças estão em processo de avaliação, ou seja, esperando os familiares levarem aos profissionais de saúde para fechar diagnóstico.

A entrevista com a professora especialista, que atende os alunos no AEE, foi importante para caracterizar e entender o serviço prestado as crianças público-alvo da educação especial na educação infantil. A professora, servidora municipal concursada, em regime de trabalho semanal de 30 horas, relata que percorre cinco unidades escolares, totalizando 27 crianças atendidas no AEE. Quando questionada sobre os critérios para frequentar o AEE a professora diz:

O aluno para ser atendido dentro do, da educação especial, ele precisa ter um laudo médico, né? Nós não atendemos alunos que não são laudados, né? Dentro da educação especial inclusiva também não são todos os laudos que, que entram, né? São aqueles que eu havia falado no começo, né? Que nosso público-alvo, são crianças com deficiência, né, impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial, né, transtornos globais do desenvolvimento e crianças com alta habilidade e superdotação.

A professora relata fidedignamente os alunos público alvo da educação especial, e cite a lei da inclusão (Brasil, 2015), como quando explica que a educação inclusiva é respaldada em lei.

Nós temos aí a lei 13146 de 2015, que ela veio para promover essa igualdade, né? De promoção social e da cidadania. Barretos é um dos municípios pioneiros nessa questão dentro da perspectiva do trabalho da inclusão nas escolas municipais. É, portanto, a cidade de Barretos, ela tem excelência nesse trabalho, né? E o que que a gente espera? A gente sempre busca pesquisar, analisar, né, formas de prosperar dentro do conhecimento para poder enriquecer, né, o AEE.

A professora se contradiz em relação a própria legislação, uma vez que de acordo com a referida lei, para que um aluno frequente o Atendimento Educacional Especializado, não há necessariamente a exigência que este estudante apresente um laudo médico para ter acesso. Ele é um direito de todos os alunos que necessitam de recursos e serviços educacionais adicionais para garantir sua aprendizagem (Brasil, 2015).

Nesse sentido, o laudo médico pode ser um documento de referência, mas não é obrigatório em todos os casos. É, pois, a equipe pedagógica ou psicopedagógica que precisa identificar a necessidade do AEE por meio de avaliações escolares e observações pedagógicas.

Quando a professora é questionada sobre o que pode ser melhorado, sobre os desafios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, traz à tona as relações familiares, uma relação necessária, porém subjugada e muitas vezes idealizada pelos professores; *“que que eu acho que poderia melhorar? Talvez a própria participação dos pais (...) Eu acho que é mais esse vínculo entre a escola e a parceria da família, né, e, e a continuidade do trabalho.”*

A professora também explica sobre como é o processo de entrada da criança no AEE, em alguns casos a família apresenta o laudo médico no ato da matrícula, em outros casos a professora da sala de aula regular, juntamente com a gestão escolar pede a família para buscar avaliação da criança sobre um possível diagnóstico de deficiência ou autismo, ou seja, é a professora do ensino regular que observa o desenvolvimento infantil.

Após o recebimento do laudo médico a família vai até a escola para assinar um termo de autorização para que a criança frequente as aulas do AEE; *“esse primeiro contato com a família é através da anamnese, né? Eu recolho as informações sobre a criança e os dados referente, como o nascimento, né? Se ele realiza as terapias”*, diz a Professora Entrevistada.

A professora ainda enfatiza que é sempre necessário algum tipo de comunicação com a família. No entanto, em relação ao envolvimento da família no processo educacional dos alunos, a professora afirma:

A criança, ela precisa fazer todas as terapias com a equipe multidisciplinar para que ela possa evoluir, né? E a família deve cooperar com isso, e em alguns casos, a família não se preocupa tanto nessa parte, né? Então acaba sobrando apenas para o ambiente escolar, para que aquela criança evolua somente dentro do ambiente escolar, né? É nesse ponto que a gente vê o quanto a inclusão, ela é importante, porque às vezes, a única terapia que aquela criança faz é dentro do ambiente escolar. Ela não faz outra, então eu acredito que esse é o maior desafio, é a continuidade.

É importante observar que a condição para o desenvolvimento da criança na concepção da professora é fazer “terapias”, ou seja, a deficiência é vista como um problema de saúde e o ensino/aprendizagem condicionado aos profissionais de saúde.

Esse é um fator a ser problematizado, que pode abranger questões mais amplas como a concepção de desenvolvimento como biológico e de deficiência como doença e incapacidade, o que desvaloriza o trabalho educativo e o contexto escolar em detrimento do trabalho médico de

saúde. Essas concepções precisam ser repensadas uma vez que o ensino promove desenvolvimento humano, emancipação e transformação social.

A Sala de Aula Regular e o AEE

Sobre a relação entre o AEE e a sala regular, segundo a professora, é dentro do AEE que é feito um “*estudo de caso de cada aluno*”. É, pois, nesse contexto de atendimento que se analisa as necessidades de cada aluno, individualmente, faz intervenções e posteriormente articulações entre professor, cuidadores, atendimentos gerais da escola e família.

Existe essa parceria, né, dentro do, do ambiente escolar através das articulações, né? Então, eh, o professor do AEE é fundamental para a evolução e aprendizagem da criança. E o professor regular traz à tona a dificuldade que aquele aluno enfrenta dentro da sala regular. Por exemplo, às vezes, o aluno, ele tem uma dificuldade com o movimento de pinça, né? E o que que o professor do AEE vai fazer? Ele vai trabalhar no lúdico aquela dificuldade do aluno. Então, por exemplo, eu posso pegar uma caixinha de areia com algumas pecinhas, com alguns brinquedos que tenham aquela, aquela pecinha que faz o movimento de pinça, né? A gente vai trabalhando com massinha, a gente vai buscando brinquedos que possam evoluir esse trabalho da, da coordenação motora fina.

Vale questionar porque as ações que a professora do AEE realiza, individualmente e sem sala separada, na Sala de Recursos (Brasil, 2009), não pode ser realizada coletivamente, na sala regular, inclusive porque podem ser ações incluídas no planejamento desta professora.

Em relação ao questionário aplicado às sete professoras, a análise indicou uma percepção positiva quanto aos avanços, mas reforçou a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura e materiais adaptados.

Quando questionadas sobre como era o trabalho em parceria com a professora especialista (AEE) cinco das sete professoras da sala regular comentaram ser bom e eficiente, uma disse não ter acesso a laudos e relatório e outra relatou que o contato com a professora de AEE é muito restrito. Poderia ser mais constante para troca de informações.

Essa restrição no contato com a avaliação da criança e baixa frequência na troca de informações, indica uma comunicação limitada entre profissionais que atendem a criança e pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que há uma fragmentação entre sala de aula, AEE e laudos dos profissionais de saúde. O discurso dos professores reforçam a existência de práticas ainda centradas na responsabilidade individual do professor, e não em uma organização escolar coletiva, como defendem Arce e Martins (2017), ou na dimensão

institucional da aprendizagem, nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança com deficiência não pode ser entendido isoladamente, mas dentro da “reorganização social do meio”, que deve oferecer instrumentos culturais adequados às suas necessidades.

Assim, a baixa integração entre os profissionais compromete o estabelecimento de uma zona de desenvolvimento próximo efetiva, pois as ações pedagógicas deixam de ser articuladas e intencionalmente planejadas.

Em relação as práticas pedagógicas e a necessidade de realizar modificações e adaptações dos conteúdos, uma professora comentou que faz a adaptação de material, duas comentaram que nem sempre faz, e 4 afirmaram que não fazem adaptações, por não precisarem já que tem a auxiliar que ajuda a criança o tempo todo.

Essa percepção evidencia uma confusão entre apoio individual e adaptação pedagógica, revelando uma concepção assistencialista e não educacional da inclusão. Na perspectiva histórico-cultural, o conhecimento não é transmitido de forma mecânica, mas construído por meio de processos de mediação intencionalmente planejados. Como argumenta Duarte (2016), a prática pedagógica inclusiva exige que o professor organize o ensino para garantir o acesso ao conteúdo científico, superando uma visão espontaneísta do desenvolvimento.

A figura da auxiliar, quando utilizada como substituta da ação pedagógica do professor, tende a criar uma dependência que não contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com a legislação municipal, o auxiliar de cuidados não precisa ter formação específica, apenas ensino médio completo e tem a função de cuidar de necessidades mais básicas como alimentação e locomoção. Isto posto, este profissional não realiza intervenções e mediações intencionais e como Vigotski (1997) já alertava, a “ajuda não planejada”, não integrada ao ensino, pode reforçar dificuldades em vez de superá-las.

Assim, a ausência de adaptações sistemáticas demonstra que a mediação pedagógica não está sendo usada como ferramenta de desenvolvimento, mas como forma de gerenciamento da rotina, o que vai na contramão da abordagem histórico-cultural.

Quando as professoras foram questionadas sobre os desafios do processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial foram apontados dois grandes desafios: a falta de formação e a insuficiência de estrutura escolar. De acordo com González Rey (2001), as condições materiais e institucionais fazem parte da constituição subjetiva dos professores e influenciam diretamente suas práticas. Sem formação adequada, o professor tende a reproduzir

práticas espontâneas, centradas na experiência individual e não em princípios teóricos consolidados.

Isso corrobora com a afirmação de Tada e Barroco (2022) que a inclusão não se limita ao atendimento especializado e sim depende de transformações na organização da escola, na qual o ensino seja um instrumento para o desenvolvimento, o que inclui condições objetivas — como tempo de planejamento, espaços adequados e recursos — e condições subjetivas — como formação teórica sólida e compreensão crítica da deficiência.

CONCLUSÃO

A articulação entre políticas públicas e teoria histórico-cultural evidencia que a inclusão na educação infantil não pode ser compreendida apenas como um cumprimento legal ou um lugar de cuidado e socialização da criança, mas como um compromisso pedagógico e ético. As leis garantem o direito de acesso e frequência, entretanto, é a prática pedagógica, a mediação dos professores, a organização do ensino e o cotidiano escolar que efetiva esse direito no plano real.

Assim, investigar políticas e práticas de inclusão implica analisar como as instituições transformam princípios legais em ações concretas e como as mediações pedagógicas promovem, ou limitam o desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial. Nessa perspectiva, a inclusão é entendida como resultado de um processo dialético, marcado por tensões entre o prescrito e o realizado, entre as necessidades das crianças e as condições de trabalho dos profissionais, entre o discurso e a prática.

Além disso, a efetivação da inclusão exige compromisso coletivo e contínuo, que se manifesta na formação docente permanente, na adaptação de recursos pedagógicos e na criação de ambientes acessíveis e estimulantes. A integração entre escola e família, aliada à atuação de profissionais capacitados e a políticas públicas consistentes, constitui a base para que todas as crianças tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e socialização, respeitando suas diferenças e potencialidades (Medeiros, 2025).

O trabalho da educação especial na educação infantil representa um dos pilares para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. É nesse momento inicial da trajetória escolar que se constroem as primeiras experiências de socialização, aprendizagem e identidade, o que torna imprescindível que crianças público-alvo da educação especial tenham acesso a práticas pedagógicas planejadas, sensíveis às suas singularidades e sustentadas em políticas

públicas de inclusão.

No entanto, ainda se observa um hiato entre a legislação e a realidade escolar: muitas vezes o AEE se apresenta de forma fragmentada, sem diálogo com a prática da sala regular, o que fragiliza o direito à educação integral, é importante salientar que a responsabilidade pela inclusão é coletiva, exigindo articulação entre professor de AEE, docentes da sala comum, gestão escolar e famílias (Brasil, 2015).

Por fim, reforçamos que educação especial na educação infantil não pode ser compreendida como um serviço de cuidados e socialização, mas sim como promotora de ensino e aprendizagem. Cabe aos profissionais assumir uma postura ética e democrática, garantindo que a criança não apenas “esteja” na escola, mas efetivamente participe, aprenda e se desenvolva em condições de equidade. Desse modo, a escola cumprirá seu papel social e legal, assim, a inclusão deve assegurar que todas as crianças participem das mesmas experiências culturais e educativas, recebendo aos apoios necessários para avançar em seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L. M. ***Psicologia Histórico-Cultural e Educação: Aproximações e Diálogos***. São paulo:Cortez, 2017.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. ***Psicologia USP*** (Impresso), v. 23, p. 111-132, 2012.

BARROCO, S. M. S.; TADA, I. N. C. Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva . **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 54–79, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64384>. Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 5 abr. 2013.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 2009.

DUARTE, N. ***Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo***. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. ***A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo***. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERREIRA, M. C. (Org.). ***Políticas e práticas para a educação inclusiva***. Campinas: Autores Associados, 2004.

GATTI, B.A. ***Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas***. Brasília, DF: Liber Livros, 2005.

GONZALEZ REY, F. ***A Psicologia em Busca de Sentido: Uma Abordagem Histórico-Cultural***. São Paulo: Cortez. 2021.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011.

MANTOAN, M. T. C. ***Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINEZ, A.M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: Martinez, A.M. (org.) ***Psicologia escolar e compromisso social***. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p.95-114.

MARTINS, L. M. ***O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar***: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEDEIROS, Élide Carla Menezes Bezerra. A importância da família no processo de inclusão escolar. **Revista Acadêmica Digital** mar. 2025. Disponível: <https://souzaeadrevistaacademica.com.br/revista/83-marco-2025/02-elida-carla-menezes-bezerra-medeiros-artigo.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2025.

MENDES. E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v.11 n.33 set/dez 2006.

OLIVEIRA, R. C.; BUENO, O. M. Deficiência intelectual sob a perspectiva histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 3, Edição Especial, 2021. ISSN 2237-1648.

TOMAS, D. N. ***O trato dado à queixa escolar na educação infantil em um sistema municipal de ensino: uma análise histórico-cultural***. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP, 2023.

VIGOTSKI, L. S. ***Obras Escogidas*** – tomo V – Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor. 1997.

_____. ***Teoria e método em psicologia***. Tradução: Claudia Berliner, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.