doi.org/10.51891/rease.v12i11.31629

FORMAÇÃO CONTINUADA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES, PRÁTICAS E TRADUÇÕES DA POLÍTICA

CONTINUING EDUCATION AND SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PERCEPTIONS, PRACTICES AND POLICY TRANSLATIONS

Francine Kormann[1]
Mirian Silva de Paula[2]
Valéria Becher Trentin[3]

RESUMO: Este artigo articula duas investigações qualitativas sobre a educação inclusiva na Educação Infantil da rede municipal de Balneário Camboriú-SC: uma voltada às percepções de professoras sobre a formação continuada em inclusão escolar, considerando ações relacionadas ao período de 2022 a 2025, e outra dedicada à interpretação e à tradução do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da prática em seis Núcleos de Educação Infantil. A primeira investigação reuniu entrevistas semiestruturadas com seis professoras e análise documental; a segunda contou com entrevistas semiestruturadas com seis gestoras e seis professoras que atuam no AEE. Os materiais foram examinados com base na análise de conteúdo de Bardin, em diálogo com referenciais sobre formação docente, educação inclusiva e ciclo de políticas. Os resultados indicam que a formação continuada é reconhecida como necessária, embora as participantes apontem limites na articulação entre teoria e prática, na continuidade das ações e na resposta a situações concretas. Também evidenciam que o AEE assume diferentes sentidos e configurações, condicionados por recursos, espaços, profissionais, planejamento e articulação institucional. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige formação contextualizada e colaborativa, circulação dos conhecimentos especializados e condições institucionais que favoreçam a participação e a aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação continuada. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão escolar. Ciclo de políticas.

[1]Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Docente no Núcleo de Educação Infantil Cristo Luz. Lotada na Secretaria de Educação de Balneário Camboriú, Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil.
[2]Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Docente no Núcleo de Educação Infantil Vovô Alécio. Lotada na Secretaria de Educação de Balneário Camboriú, Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil.
[3]Orientadora – Pós-doutorado pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Atua como professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UNIVALI e nas Licenciaturas em Educação Especial e Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí, SC. Integra o Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e Gestão e o Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente-NAPE. Líder do Grupo de Pesquisa :Educação Especial e Acessibilidade. Pesquisas, produções científicas e orientações de mestrado e Doutorado têm sido direcionadas para a Educação Especial, Práticas Pedagógicas, Acessibilidade, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Currículo Funcional Natural (CFN), Atendimento Educacional Especializado (AEE), Alfabetização, Aprendizagem, Deficiência, Superdotação e Altas Habilidades, Transtornos, Surdez, bilinguismo e Educação de Jovens e Adultos. Professora efetiva da Fundação Catarinense de Educação Especial FCEE.

ABSTRACT: This article brings together two qualitative investigations on inclusive education in Early Childhood Education in the municipal school system of Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brazil. The first examines teachers' perceptions of continuing education in school inclusion, considering actions related to 2022–2025; the second investigates how Specialized Educational Assistance (AEE) is interpreted and translated into practice in six Early Childhood Education Centers. The first study included semi-structured interviews with six teachers and document analysis; the second included interviews with six managers and six AEE teachers. The material was examined through Bardin's content analysis, in dialogue with frameworks on teacher education, inclusive education, and the policy cycle. Findings indicate that continuing education is considered necessary, although participants identify limitations in connecting theory and practice, ensuring continuity, and addressing concrete situations. They also show that AEE takes on different meanings and configurations shaped by resources, spaces, professionals, planning, and institutional collaboration. The article concludes that inclusive education requires contextualized and collaborative professional development, circulation of specialized knowledge, and institutional conditions that support children's participation and learning.

Keywords: Early Childhood Education. Continuing education. Specialized Educational Assistance. School inclusion. Policy cycle.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um compromisso educacional e político que exige mais do que o acesso e a matrícula de crianças público-alvo da educação especial nas instituições de ensino. Sua efetivação pressupõe a construção de condições para participação, aprendizagem, convivência e pertencimento, considerando as singularidades das crianças e as barreiras que podem limitar sua presença nas experiências pedagógicas. Na Educação Infantil, esse compromisso assume particular relevância, pois as interações, as brincadeiras, o cuidado e as experiências cotidianas compõem dimensões centrais do desenvolvimento e da aprendizagem.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores é elemento importante para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. O trabalho docente demanda conhecimentos, reflexão e planejamento para reconhecer diferentes formas de participação, adaptar propostas, organizar ambientes, mediar interações e responder às necessidades que emergem no cotidiano. Entretanto, a formação não se esgota na transmissão de orientações gerais: precisa dialogar com as experiências dos profissionais e com os desafios concretos enfrentados nas instituições.

Gatti (2010) chama atenção para a complexidade da formação docente e para a necessidade de superar abordagens que não se relacionam suficientemente com as condições reais do trabalho educativo. Imbernón (2011), por sua vez, destaca a formação como processo ligado à reflexão sobre a prática, à colaboração e à análise dos problemas vividos pelos

professores. No campo da inclusão, Mantoan (2015) enfatiza a transformação das concepções e das práticas escolares, enquanto Lopes e Fabris (2013) contribuem para compreender a inclusão como processo que envolve discursos, relações e modos de organizar a vida escolar.

Este artigo deriva dos resultados de duas dissertações de mestrado já defendidas. A primeira investigou as percepções de professoras de um Núcleo de Educação Infantil de Balneário Camboriú sobre a formação continuada em inclusão escolar ofertada pelo município. A segunda analisou como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é interpretado e traduzido no contexto da prática por gestoras e professoras de seis Núcleos de Educação Infantil da rede municipal. A articulação entre os estudos permite examinar dimensões complementares da educação inclusiva na Educação Infantil, preservando as especificidades dos respectivos campos, participantes e procedimentos metodológicos.

O objetivo foi analisar essas percepções, considerando as ações formativas identificadas no período de 2022 a 2025, os temas considerados relevantes pelas participantes e as relações que estabelecem entre a formação continuada e as práticas de inclusão no cotidiano. O foco recai exclusivamente sobre a Educação Infantil, buscando compreender aproximações, lacunas e necessidades formativas apontadas pelas professoras.

A educação inclusiva constitui um campo marcado pela ampliação do reconhecimento do direito à educação, mas também por disputas em torno dos sentidos atribuídos à participação, à aprendizagem e às condições concretas de escolarização. Na Educação Infantil, essas questões assumem particular relevância, pois as experiências de brincar, interagir, conviver, explorar e participar integram o próprio modo de organização dessa etapa.

No caso do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a existência de normas que asseguram sua oferta não permite, por si só, compreender como a política se materializa nas instituições. Entre o texto político e o cotidiano escolar existem sujeitos, relações, condições materiais, saberes profissionais e diferentes possibilidades de interpretação e tradução. Essa compreensão aproxima-se da abordagem do ciclo de políticas, segundo a qual as políticas não são simplesmente implementadas de forma linear, mas são interpretadas e traduzidas em contextos específicos (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A legislação brasileira consolidou importantes referências para a educação inclusiva, entre elas a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão – Lei

nº 13.146/2015. No cenário normativo mais recente mobilizado pela pesquisa, destaca-se o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O Decreto nº 12.686/2025 foi alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, e a política foi regulamentada pela Portaria MEC nº 421/2026, posteriormente alterada pela Portaria MEC nº 550/2026.

Nesse quadro, a presente investigação parte da seguinte questão: como o Atendimento Educacional Especializado é interpretado e traduzido no contexto da prática por gestoras e professoras que atuam em seis Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú-SC?

O objetivo geral consiste em analisar como o Atendimento Educacional Especializado é interpretado e traduzido no contexto da prática por gestoras e professoras que atuam em seis Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú-SC.

Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos três objetivos específicos: identificar as percepções das gestoras e professoras sobre o AEE na Educação Infantil; compreender como o AEE é organizado e desenvolvido nos seis Núcleos investigados; e discutir as concepções das gestoras e professoras sobre a inclusão escolar, considerando sua relação com o AEE no contexto da prática.

A articulação das duas investigações permite examinar dimensões complementares da construção da educação inclusiva na Educação Infantil: de um lado, as percepções das professoras sobre a formação continuada; de outro, os sentidos e as condições de organização do Atendimento Educacional Especializado. Assim, o objetivo integrador deste artigo é analisar como as necessidades formativas apontadas pelas professoras e as interpretações e traduções do AEE evidenciam possibilidades e desafios para a efetivação da inclusão escolar na rede municipal investigada. A articulação é analítica, e não pressupõe identidade entre os campos, participantes ou procedimentos dos dois estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO

2.1 Política, interpretação e tradução no contexto da prática

A abordagem do ciclo de políticas permite compreender a política educacional como processo dinâmico, atravessado por diferentes contextos e por relações entre textos, sujeitos e práticas. Nessa perspectiva, o contexto da prática não constitui apenas o lugar em que uma

política previamente formulada é executada. É também espaço de produção de sentidos, negociações e decisões.

Ball, Maguire e Braun (2016) distinguem, nesse processo, as dimensões de interpretação e tradução. A interpretação envolve os sentidos atribuídos à política pelos sujeitos, enquanto a tradução diz respeito às estratégias, práticas, recursos e formas concretas por meio das quais esses sentidos são colocados em ação. Essa distinção é particularmente produtiva para analisar o AEE, pois permite observar não apenas o que as participantes dizem sobre o serviço, mas como suas compreensões se relacionam às condições institucionais e às práticas construídas.

Mainardes (2006) destaca a contribuição da abordagem do ciclo de políticas para a análise das políticas educacionais ao considerar os processos de formulação, circulação e recontextualização. Assim, analisar o AEE implica reconhecer que diferentes sujeitos podem produzir traduções distintas de uma mesma orientação política, sem que isso possa ser explicado exclusivamente por decisões individuais.

2.2 AEE e educação inclusiva na Educação Infantil

O AEE ocupa lugar específico na política de Educação Especial e não se confunde com a escolarização desenvolvida na sala comum. Sua contribuição pode envolver a identificação de barreiras, a produção e organização de recursos, apoios e estratégias de acessibilidade, bem como a articulação com os profissionais responsáveis pelo trabalho pedagógico. Baptista (2011) discute a sala de recursos como espaço de ação pedagógica especializada, enquanto Mantoan (2015) problematiza formas de organização que possam produzir estruturas paralelas à escolarização comum.

Na Educação Infantil, essa discussão precisa ser relacionada às experiências próprias da infância. A atuação especializada ganha significado quando dialoga com brincadeiras, interações, exploração, comunicação, movimento e participação. Booth e Ainscow (2011) contribuem para deslocar a análise das características individuais para as barreiras à aprendizagem e à participação, permitindo compreender que a inclusão também depende das condições produzidas pelos contextos.

Essa perspectiva não elimina a especificidade do AEE. Ao contrário, permite interrogá-la em relação ao conjunto da instituição: em que medida os conhecimentos especializados circulam entre os profissionais? Como recursos e estratégias produzidos no AEE incidem sobre as experiências coletivas? Que condições permitem ou dificultam a articulação entre o

atendimento, a sala comum, a gestão e as famílias? Essas questões orientam a leitura dos resultados.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Investigação sobre formação continuada

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, adequada à análise dos sentidos atribuídos pelas participantes às experiências de formação continuada e às práticas de inclusão escolar. O campo empírico foi um Núcleo de Educação Infantil da rede municipal de Balneário Camboriú, Santa Catarina. A investigação articulou análise documental e entrevistas semiestruturadas, com o propósito de aproximar as informações institucionais disponíveis das percepções das professoras.

Participaram seis professoras da Educação Infantil: cinco servidoras efetivas e uma professora admitida em caráter temporário (ACT). As participantes tinham entre 26 e 45 anos de idade e entre 10 e 28 anos de experiência docente. Seus percursos formativos eram diversos, incluindo formação em Magistério, Pedagogia e outras graduações, além de especializações e, em um caso, mestrado em Educação. Essa diversidade permitiu considerar percepções construídas a partir de trajetórias profissionais e acadêmicas distintas.

As entrevistas semiestruturadas possibilitaram às professoras relatar experiências, avaliar as ações formativas e explicitar necessidades que identificam no trabalho com crianças. A análise documental buscou reunir informações relativas às ações de formação continuada relacionadas à inclusão escolar no período de 2022 a 2025. Foram realizadas solicitações formais à Secretaria Municipal de Educação, por meio dos canais institucionais disponíveis, mas não se obteve resposta oficial que permitisse acessar um conjunto completo de registros. Por essa razão, a análise documental permaneceu limitada aos materiais efetivamente acessíveis, não sendo possível afirmar que a ausência de registros disponibilizados corresponda à inexistência de ações formativas.

O material produzido foi examinado com apoio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), considerando recorrências e sentidos presentes nos relatos e articulando-os aos objetivos da investigação e ao referencial teórico. A interpretação buscou preservar as percepções das participantes sem tratá-las como representação estatística de toda a rede municipal. A investigação integra o projeto guarda-chuva “Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Básica”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da

Universidade do Vale do Itajaí, sob o Parecer nº 5.988.765. Foram observados os procedimentos éticos pertinentes à pesquisa com participantes, incluindo consentimento e preservação da identidade.

3.2 Investigação sobre o Atendimento Educacional Especializado

3.2.1 Procedimentos metodológicos da investigação sobre o AEE

A pesquisa possui abordagem qualitativa e natureza interpretativa. O campo empírico foi constituído por seis Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú-SC. Participaram seis gestoras e seis professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado, totalizando doze participantes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer nº 5.988.765 e contou com a anuência da Secretaria Municipal de Educação. A produção dos dados ocorreu nos meses de março e abril de 2026, mediante entrevistas semiestruturadas. As entrevistas tiveram duração entre 30 e 90 minutos e foram registradas em áudio mediante consentimento prévio.

Para assegurar o anonimato, as participantes foram identificadas por códigos: G1 a G6 para as gestoras e PAEE1 a PAEE6 para as professoras do Atendimento Educacional Especializado. Os Núcleos de Educação Infantil também não são identificados no artigo. Essa estratégia preserva a confidencialidade dos sujeitos e das instituições, mantendo a possibilidade de análise das posições discursivas.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). O processo contemplou a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. As entrevistas foram integralmente transcritas e submetidas a leitura sistemática, buscando recorrências, aproximações, diferenças, tensões e núcleos de sentido.

As categorias não foram estabelecidas de forma rígida antes do contato com o material empírico. Foram construídas a partir do processo analítico, em diálogo com o problema e os objetivos da pesquisa. A leitura dos resultados finais da investigação permitiu organizar o corpus em três categorias: (1) percepções sobre o Atendimento Educacional Especializado; (2) como se efetiva o Atendimento Educacional Especializado nos Núcleos de Educação Infantil; e (3) concepções de inclusão escolar: sentidos, tensões e traduções da política.

Quadro 1 – Categorias analíticas do estudo
Fonte: elaboração própria a partir dos resultados da pesquisa.

Categoria	Foco analítico
1. Percepções sobre o AEE	Sentidos atribuídos ao serviço, finalidade, lugar do especializado e relação com a inclusão.
2. Como se efetiva o AEE nos Núcleos de Educação Infantil	Organização, condições materiais, planejamento, acompanhamento, flexibilidade, articulação e enfrentamento de barreiras.
3. Concepções de inclusão escolar: sentidos, tensões e traduções da política	Direito, participação, pertencimento, singularidades, produção da diferença e condições concretas de efetivação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Formação continuada e prática inclusiva

4.1.1 A formação continuada como necessidade reconhecida pelas professoras

As percepções analisadas demonstram que as professoras reconhecem a formação continuada como dimensão necessária ao trabalho pedagógico inclusivo. A presença de crianças com diferentes necessidades, modos de comunicação, ritmos de aprendizagem e formas de participação exige dos profissionais reflexão constante sobre o planejamento, as interações e a organização das experiências oferecidas. A formação é compreendida, portanto, como oportunidade de ampliar repertórios e fortalecer a segurança para tomar decisões pedagógicas.

Esse reconhecimento, contudo, não significa que as ações vivenciadas sejam consideradas suficientes. Nos relatos, a importância atribuída à formação convive com avaliações sobre a necessidade de maior aprofundamento e de propostas que respondam de maneira mais direta às situações encontradas no cotidiano. Essa distinção é relevante: as professoras não recusam a formação, mas reivindicam que ela seja capaz de contribuir efetivamente para a resolução de problemas pedagógicos concretos.

A perspectiva dialoga com Gatti (2010), para quem a formação docente precisa ser compreendida em sua complexidade e relacionada às condições de atuação dos professores. Também se aproxima de Imbernón (2011), ao considerar que processos formativos significativos não se limitam a momentos isolados, mas se constroem por meio de reflexão, colaboração e análise das necessidades profissionais.

4.1.2 A distância percebida entre teoria e prática

Uma das questões recorrentes diz respeito à distância percebida entre os conteúdos abordados nas formações e as situações enfrentadas na instituição. As participantes reconhecem a relevância de fundamentos teóricos, conceitos e orientações gerais, mas indicam que esses elementos nem sempre são acompanhados de estratégias que possam ser mobilizadas no planejamento e na condução das atividades. A fragilidade não está na presença da teoria em si, mas na insuficiência de articulação entre os conceitos discutidos e as decisões exigidas pelo cotidiano.

Na Educação Infantil, as situações pedagógicas são dinâmicas e envolvem simultaneamente cuidado, brincadeira, interação, comunicação, organização de espaços e acompanhamento dos processos de desenvolvimento. Por isso, as professoras apontam a necessidade de discutir exemplos concretos, analisar situações reais e construir alternativas que respeitem as características de cada criança. Formações contextualizadas podem contribuir para transformar conhecimentos gerais em possibilidades de ação, sem oferecer receitas uniformes para situações diversas.

A crítica à fragmentação formativa encontra aproximação com Imbernón (2011), que defende processos vinculados à realidade profissional, e com Mantoan (2015), cuja discussão sobre inclusão destaca a necessidade de rever práticas e concepções escolares. A formação torna-se mais significativa quando possibilita que os profissionais problematizem suas próprias experiências e avaliem coletivamente as respostas pedagógicas construídas.

4.1.3 As demandas específicas da inclusão na Educação Infantil

As professoras indicaram demandas que exigem aprofundamento formativo, entre elas a mediação de comportamentos e de situações de crise, a adaptação de atividades e materiais, o uso de recursos de comunicação, a construção de estratégias para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o planejamento de experiências que considerem as necessidades singulares das crianças. Também foram mencionadas a necessidade de apoio para compreender situações complexas e a importância de compartilhar estratégias que possam ser ajustadas a cada contexto.

Essas demandas evidenciam que a formação para a inclusão não pode permanecer em um nível exclusivamente genérico. Embora princípios amplos sejam necessários, as professoras precisam de oportunidades para relacioná-los às escolhas didáticas, à organização dos

ambientes, à comunicação com as crianças e à avaliação da participação. A especificidade da Educação Infantil requer atenção às brincadeiras, às interações e às múltiplas formas pelas quais as crianças expressam interesses, desconfortos e aprendizagens.

Isso não significa reduzir a inclusão a um conjunto de técnicas ou atribuir às professoras, individualmente, a responsabilidade por todas as barreiras existentes. As estratégias pedagógicas dependem também de condições institucionais, trabalho colaborativo e apoio da rede. A formação continuada pode fortalecer a atuação docente, mas não substitui recursos, planejamento coletivo e responsabilidades institucionais necessários à garantia do direito à educação.

4.1.4 Inclusão, convivência e relações entre as crianças

Os relatos também evidenciam que a inclusão envolve as relações estabelecidas entre as crianças e a construção de ambientes em que as diferenças sejam reconhecidas sem se converterem em motivo de exclusão. As professoras identificam desafios relacionados à convivência, à participação nas propostas coletivas e à necessidade de mediar interações. Essas situações demandam intencionalidade pedagógica e oportunidades de reflexão sobre como apresentar, organizar e adaptar experiências para que todas as crianças possam participar.

Na Educação Infantil, a convivência é parte constitutiva do processo educativo. A inclusão não se restringe ao atendimento individualizado de uma criança, pois também envolve o grupo, as formas de interação e as condições para que cada criança seja reconhecida como participante. As professoras precisam de espaços formativos para discutir como abordar diferenças com o grupo, prevenir práticas de isolamento e favorecer relações de respeito e pertencimento.

A discussão aproxima-se de perspectivas que compreendem a inclusão como transformação das relações e das práticas institucionais, e não apenas como presença física no espaço escolar (Lopes; Fabris, 2013; Mantoan, 2015). Nesse sentido, a formação continuada pode apoiar a construção de respostas pedagógicas que articulem as necessidades individuais às experiências coletivas da turma.

4.1.5 A insegurança docente e a busca individual por conhecimento

As dificuldades percebidas e a avaliação de que algumas formações não aprofundam suficientemente as questões vivenciadas podem produzir insegurança diante de situações que

exigem decisões imediatas. Os relatos indicam que as professoras buscam complementar seus conhecimentos por meio de cursos externos, especializações, pesquisas e trocas informais com colegas. Essas iniciativas demonstram compromisso com a aprendizagem profissional e com a construção de práticas inclusivas.

Entretanto, a busca individual também evidencia um limite quando se torna a principal forma de responder às necessidades formativas. O desenvolvimento de práticas inclusivas não deve depender exclusivamente do esforço particular de cada professora para encontrar informações e soluções. A responsabilidade institucional envolve identificar necessidades, organizar oportunidades de formação, favorecer o trabalho conjunto e oferecer condições para que os conhecimentos construídos sejam incorporados ao planejamento pedagógico.

A formação continuada precisa reconhecer os saberes profissionais já existentes e criar condições para que eles sejam compartilhados e analisados criticamente. A experiência docente é um recurso importante, mas não elimina a necessidade de estudo, apoio especializado e diálogo com conhecimentos produzidos no campo da educação inclusiva. A articulação dessas dimensões pode reduzir o isolamento profissional e fortalecer decisões pedagógicas mais consistentes.

4.1.6 A formação continuada como processo coletivo

As percepções das participantes apontam para a importância de formações que favoreçam a escuta, a troca de experiências, a discussão de casos e a elaboração coletiva de estratégias. Em vez de limitar-se à exposição de conteúdos, o processo formativo pode partir de situações reais, permitindo que as professoras explicitem dúvidas, examinem alternativas e reflitam sobre os efeitos de suas decisões. Essa organização também pode contribuir para que os conhecimentos produzidos na instituição sejam reconhecidos e aperfeiçoados coletivamente.

A colaboração não significa que todas as crianças ou situações devam receber respostas idênticas. Ao contrário, o diálogo entre profissionais pode ampliar o repertório de possibilidades e apoiar a análise das singularidades de cada contexto. Para isso, é importante que os momentos formativos tenham continuidade, tempo institucional e conexão com o planejamento e o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Imbernón (2011) ressalta a relevância da colaboração e da reflexão sobre os problemas da prática nos processos de desenvolvimento profissional. Essa compreensão permite pensar a

formação continuada como parte da vida institucional, articulada às necessidades identificadas pelas professoras, e não apenas como uma sequência de eventos pontuais.

4.1.7 As formações municipais e os limites da análise documental

A investigação procurou identificar ações de formação continuada relacionadas à inclusão escolar ofertadas pelo município no período de 2022 a 2025. Contudo, a ausência de resposta oficial às solicitações de registros institucionais impediu o acesso a uma documentação completa e sistematizada. Materiais acessíveis permitiram identificar referências a iniciativas formativas, mas não foram suficientes para reconstruir integralmente sua frequência, abrangência, conteúdo e relação específica com a Educação Infantil.

Esse limite metodológico exige cautela. Não é possível concluir, a partir da documentação não disponibilizada, que o município não tenha realizado formações. O que se pode afirmar é que o acesso aos registros foi insuficiente para uma análise documental abrangente. A limitação também evidencia a importância de registros acessíveis e organizados para acompanhamento, avaliação e transparência das políticas de formação continuada.

A análise das percepções das professoras, portanto, constitui uma dimensão central dos resultados, mas não substitui uma avaliação completa da política municipal. A articulação entre relatos docentes, documentos oficiais e informações sistematizadas sobre as ações formativas permitiria compreender com maior precisão a correspondência entre o que é ofertado, as necessidades identificadas e as repercussões na prática pedagógica.

4.1.8 Entre a formação oferecida e a prática inclusiva

Considerados em conjunto, os resultados revelam uma tensão entre o reconhecimento da importância da formação continuada e a percepção de que as oportunidades existentes nem sempre respondem às necessidades concretas do trabalho inclusivo. As professoras valorizam os momentos formativos, mas apontam necessidade de maior continuidade, aprofundamento e aplicabilidade. A demanda principal não se resume a aumentar a quantidade de cursos: envolve construir processos que dialoguem com os desafios reais da Educação Infantil e que permitam acompanhar a incorporação dos conhecimentos à prática.

Essa tensão deve ser compreendida em uma perspectiva institucional. A atuação inclusiva depende da formação dos profissionais, mas também de condições de trabalho, planejamento, apoio e articulação entre os envolvidos no processo educativo. A formação pode

contribuir para identificar barreiras e desenvolver alternativas, desde que não seja tratada como solução isolada para problemas que envolvem a organização da instituição e a efetivação de políticas públicas.

Assim, a contribuição central dos relatos está em indicar que uma formação continuada relevante precisa partir das necessidades das professoras, reconhecer a especificidade da Educação Infantil, promover reflexão coletiva e articular fundamentos teóricos às situações cotidianas. Esse movimento pode fortalecer práticas que reconheçam a diversidade das crianças e ampliem suas possibilidades de participação, aprendizagem e convivência.

4.2 Atendimento Educacional Especializado: interpretação e tradução no contexto da prática

4.2.1 Percepções sobre o Atendimento Educacional Especializado

As entrevistas evidenciam que o AEE ocupa posição relevante na produção cotidiana da inclusão escolar, mas não apresenta um único sentido entre as participantes. O serviço é associado ao atendimento especializado e ao desenvolvimento de habilidades, mas também ao apoio aos professores, à produção de recursos, à eliminação de barreiras, à participação das crianças, à articulação com as famílias e à preparação para a escolarização futura.

Essa pluralidade pode ser compreendida pela perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), pois os sentidos atribuídos à política são produzidos em contextos concretos. As participantes não apenas descrevem o que o AEE deveria ser; interpretam sua finalidade a partir de suas experiências, responsabilidades e condições de trabalho.

“a equipe ainda precisa estar mais preparada” (G1)

O relato de G1 evidencia que a interpretação do AEE se articula à percepção sobre a preparação da equipe e à necessidade de que o serviço esteja relacionado às práticas e às necessidades singulares das crianças. O sentido atribuído ao especializado, portanto, não é separado das condições institucionais que sustentam sua realização.

Entre as professoras de AEE, também aparecem sentidos associados ao apoio pedagógico. A PAEE6, por exemplo, relaciona o trabalho às adaptações, aos recursos visuais e concretos e ao apoio ao professor, destacando que a acessibilização das atividades não precisa retirar a criança do conteúdo trabalhado pelo grupo. A PAEE1 associa o AEE ao apoio ao professor e ao favorecimento da aprendizagem e do desenvolvimento, considerando o tempo e as necessidades de cada criança.

Os discursos permitem identificar uma tensão analítica entre duas possibilidades: o AEE como apoio especializado que produz conhecimentos capazes de circular pela instituição e o risco de concentrar no serviço especializado a responsabilidade pela diferença. A questão não é negar a especificidade do AEE, mas compreender como seus saberes se relacionam com a organização pedagógica coletiva.

Nessa direção, a análise da investigação sobre o AEE evidencia que a especialização pode assumir função articuladora quando contribui para reconhecer barreiras, produzir apoios e subsidiar práticas, mas pode tornar-se centralizadora quando a responsabilidade pela diferença é deslocada predominantemente para a professora especializada. Trata-se, portanto, de uma questão de relação entre conhecimentos e responsabilidades, e não de oposição entre especializado e comum.

4.2.2 Como se efetiva o Atendimento Educacional Especializado nos Núcleos de Educação Infantil

A segunda categoria evidencia que o AEE não se configura de maneira homogênea nos seis Núcleos investigados. As formas de organização estão relacionadas aos tempos, espaços, profissionais, recursos disponíveis e possibilidades de articulação com as professoras da sala comum, a gestão e as famílias.

Entre os elementos identificados estão diferenças na existência e localização das salas, na frequência e duração dos atendimentos, na presença da professora especializada nas salas de referência e na disponibilidade de profissionais. A G1 relata atendimento no contraturno, com duração aproximada de 45 minutos, articulado ao acompanhamento das crianças nas salas e às reuniões com profissionais envolvidos. A G3 menciona sala de recursos na própria unidade, atendimentos de aproximadamente 40 minutos, até duas vezes por semana, além de trocas com a sala de referência e com as famílias.

Em contraste, G2 relata que o AEE deixou de funcionar na própria unidade em razão de limitações de espaço físico, passando a ser realizado em outra instituição. G6 menciona ausência de estrutura adequada, de espaço e de profissional especializado. Entre as professoras, PAEE2 e PAEE5 relatam atuação em mais de uma unidade, com deslocamentos que dificultam o acompanhamento cotidiano, enquanto PAEE6 destaca elevada demanda diante de poucos pontos de atendimento.

Essas diferenças evidenciam a importância dos contextos materiais e profissionais na tradução das políticas. Para Ball, Maguire e Braun (2016), recursos, espaços, tempos e características institucionais não são elementos externos à política: participam das condições em que ela é colocada em ação.

A dimensão material também aparece nos relatos sobre recursos pedagógicos. PAEE2, PAEE3, PAEE4 e PAEE5 destacam a importância de materiais específicos, ambientes estruturados e recursos adequados. PAEE4 e PAEE5 relatam, inclusive, a utilização de recursos próprios para responder às necessidades identificadas no cotidiano. A criatividade profissional aparece, assim, como possibilidade de resposta, mas também evidencia que determinadas condições podem ser sustentadas por esforços individuais.

O planejamento constitui outra dimensão significativa. PAEE1 relata planejamento diferenciado para cada criança e revisão das estratégias conforme as respostas observadas; PAEE2 menciona planejamento semestral ajustado conforme a evolução observada; PAEE4 afirma realizar planejamento individual e manter alternativas diante de respostas inesperadas; e PAEE6 descreve o uso de anamnese, observação direta, atividades e registros contínuos.

Esses dados indicam que planejar, no contexto investigado, é também observar, interpretar e reorganizar. Tardif (2014) permite compreender essa dimensão a partir dos saberes docentes constituídos na relação entre formação, experiência e situações concretas de trabalho. Schön (2000), por sua vez, contribui para compreender o caráter reflexivo de práticas profissionais diante de situações que não podem ser totalmente previstas.

A individualização, contudo, exige problematização. Um planejamento individualizado pode fortalecer a inclusão quando produz apoios que ampliam a participação da criança nas experiências coletivas; por outro lado, pode produzir uma trajetória paralela se seus objetivos e atividades permanecerem desvinculados do trabalho pedagógico da turma. O sentido inclusivo da adaptação, portanto, não está somente em modificar uma atividade, mas em ampliar possibilidades de participação.

A articulação entre AEE, sala comum, gestão e famílias também aparece como dimensão constitutiva da política em ação. Os relatos mostram experiências de diálogo, troca de informações, reuniões e acompanhamento, mas indicam que essas relações não se encontram igualmente consolidadas. O trabalho colaborativo depende de condições institucionais que garantam tempo, espaços de encontro, planejamento conjunto e reconhecimento das diferentes responsabilidades.

4.2.3 Concepções de inclusão escolar: sentidos, tensões e traduções da política

A terceira categoria evidencia que as participantes não apresentam uma compreensão homogênea de inclusão escolar. Os discursos aproximam inclusão do direito à educação, da participação, do pertencimento, do reconhecimento das singularidades e da possibilidade de não reduzir a criança ao diagnóstico ou ao laudo. Ao mesmo tempo, aparecem perspectivas relacionadas à individualização, à intervenção especializada, à estimulação e, em alguns casos, à preparação para a escolarização futura.

O primeiro eixo dessa categoria compreende inclusão como direito, participação e pertencimento. G1 relaciona a inclusão à garantia dos mesmos direitos de aprendizagem e desenvolvimento; G3 enfatiza a criança como sujeito de direitos e potencialidades; e G4 articula especificidades, equidade, pertencimento e transformação do ambiente, defendendo que a criança não seja reduzida ao laudo.

"mesmos direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (G1)

O segundo eixo refere-se ao reconhecimento das singularidades e à produção da diferença. A análise mostra que reconhecer singularidades não garante automaticamente uma perspectiva inclusiva. O sentido atribuído à diferença depende das formas pelas quais ela é interpretada e incorporada às práticas. Quando a diferença é tomada como característica individual que demanda uma resposta exclusiva do especializado, pode haver concentração de responsabilidades; quando é relacionada às barreiras presentes no contexto, abre-se espaço para a transformação das condições de participação.

O terceiro eixo explicita a tensão entre o direito à inclusão e as condições concretas de sua efetivação. A pesquisa evidencia que é possível reconhecer discursivamente a inclusão como direito e, simultaneamente, enfrentar dificuldades relacionadas à ausência de profissionais, à insuficiência de recursos, aos deslocamentos entre unidades, à falta de tempo para planejamento e às limitações de articulação.

Essa tensão não deve ser reduzida a uma falha individual das participantes. Na perspectiva do ciclo de políticas, ela pode ser compreendida como parte das condições em que a política é interpretada e traduzida. As instituições pertencem a uma mesma rede municipal, mas apresentam condições materiais, profissionais e organizacionais particulares. A mesma orientação política pode, portanto, assumir diferentes configurações quando encontra contextos distintos.

Booth e Ainscow (2011) permitem aprofundar essa discussão ao colocar no centro da análise as barreiras à aprendizagem e à participação. Vygotsky (2008), por sua vez, contribui para compreender que desenvolvimento e aprendizagem se constituem nas relações e mediações sociais. A partir dessas contribuições, a inclusão pode ser analisada não somente pela presença da criança, mas pelas condições produzidas para que ela participe das experiências educativas.

Os resultados convergem, assim, para uma compreensão do AEE como importante apoio à Educação Infantil, mas não como instância isolada responsável pela inclusão. Sua contribuição depende da circulação de conhecimentos especializados, da articulação com os demais profissionais e das condições institucionais que possibilitam o trabalho coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Este artigo analisou as percepções de seis professoras de um Núcleo de Educação Infantil de Balneário Camboriú sobre a formação continuada em inclusão escolar, tomando como referência os resultados de uma investigação qualitativa que articulou entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os achados demonstram que as participantes reconhecem a formação continuada como necessária à construção de práticas inclusivas, mas apontam fragilidades na profundidade dos conteúdos, na articulação entre teoria e prática e na abordagem das situações concretas vivenciadas na Educação Infantil.

Entre as necessidades destacadas estão a mediação de comportamentos e crises, a adaptação de atividades e materiais, o apoio à comunicação, a organização das interações e a construção de estratégias que considerem as singularidades das crianças. As professoras também valorizam espaços de escuta, troca de experiências e análise coletiva de situações reais. A busca individual por cursos e informações revela compromisso profissional, mas não deve substituir uma política institucional de formação contínua e contextualizada.

A análise documental foi limitada pela impossibilidade de acesso a registros institucionais completos sobre as ações municipais no período de 2022 a 2025. Por isso, os resultados não permitem afirmar a inexistência de formações, mas evidenciam a dificuldade de reconstruir e avaliar sistematicamente a política a partir dos documentos disponíveis. O acesso a registros organizados e a articulação entre gestão, instituições e profissionais são relevantes para o acompanhamento das ações formativas.

Conclui-se que a formação continuada para a inclusão na Educação Infantil precisa ser permanente, contextualizada e colaborativa, articulando conhecimentos teóricos, experiências docentes e desafios concretos. Sua efetividade depende tanto da qualidade das oportunidades formativas quanto das condições institucionais que permitem transformar reflexão em ação pedagógica. Como a pesquisa se concentrou em um único Núcleo de Educação Infantil e nas percepções de suas professoras, os resultados não devem ser generalizados para toda a rede municipal. Estudos futuros podem ampliar os participantes, incorporar perspectivas de gestores e profissionais do atendimento educacional especializado e examinar registros administrativos completos, aprofundando a compreensão da política de formação continuada.

5.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS SOBRE O AEE

A pesquisa teve como propósito analisar como o Atendimento Educacional Especializado é interpretado e traduzido no contexto da prática por gestoras e professoras que atuam em seis Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú-SC. Os resultados permitem compreender que o AEE ganha diferentes configurações quando encontra sujeitos, instituições e condições concretas de atuação.

A primeira categoria evidenciou que os sentidos atribuídos ao AEE são múltiplos. O serviço aparece associado ao atendimento especializado, à produção de recursos, ao apoio ao trabalho pedagógico, ao desenvolvimento e à participação das crianças e à articulação entre profissionais e famílias. Essa multiplicidade não constitui apenas diferença de opinião: revela processos de interpretação da política no contexto da prática.

A segunda categoria demonstrou que a efetivação do AEE depende das condições materiais, profissionais, institucionais e relacionais existentes nos Núcleos. Espaços, tempos, profissionais, recursos, planejamento e possibilidades de articulação interferem na forma como o serviço se organiza e nas possibilidades de sua inserção no cotidiano pedagógico.

A terceira categoria evidenciou que as concepções de inclusão articulam direito, participação, pertencimento e reconhecimento das singularidades, mas convivem com tensões relacionadas à individualização, à centralização do especializado e às condições concretas de trabalho. Essas tensões constituem parte do processo de tradução da política.

Desse modo, a principal contribuição analítica da pesquisa está em deslocar o olhar da existência formal do AEE para as condições e relações que constituem sua política em ação. A presença de uma sala, de uma professora especializada ou de recursos não permite,

isoladamente, concluir sobre as possibilidades de participação das crianças. É necessário analisar como esses elementos se articulam no cotidiano.

A pesquisa também evidencia que a responsabilidade pela inclusão não pode ser concentrada em uma única profissional. A especificidade do conhecimento especializado permanece relevante, mas sua potência pedagógica se amplia quando esse conhecimento circula, subsidia o planejamento, contribui para o enfrentamento de barreiras e se articula às experiências coletivas da Educação Infantil.

Como limite, destaca-se que se trata de investigação qualitativa realizada em contextos específicos da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú-SC, não tendo como propósito representar a organização do AEE em outros sistemas. Pesquisas futuras poderão articular entrevistas, observações, documentos institucionais e perspectivas de outros sujeitos, incluindo professoras da sala comum e as próprias crianças, ampliando a compreensão sobre os efeitos e sentidos da política em ação.

Em síntese, compreender o AEE na Educação Infantil exige olhar para além de sua existência formal e interrogar como a política é interpretada, traduzida e produzida nas condições concretas da prática. A política em ação constitui-se na tensão entre orientações, sujeitos, condições institucionais e possibilidades de atuação coletiva.

Consideradas em conjunto, as duas investigações indicam que a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil depende da relação entre formação profissional contextualizada e condições institucionais para a atuação articulada do AEE. Os achados não autorizam generalizações para toda a rede nem permitem estabelecer causalidade entre formação e organização do atendimento; oferecem, contudo, uma leitura complementar de desafios relatados por professoras, gestoras e profissionais do atendimento especializado nos contextos investigados.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 59-76, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF, 2009.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

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. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/12723. Acesso em: 11 out. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. Inclusão & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.