

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ *CAMPUS* DE
CAMPOMOURÃO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA
EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

MARINA PEREIRA MORI

**IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CAMPO
MOURÃO**

**CAMPO MOURÃO - PR
2026**

MARINA PEREIRA MORI

**IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CAMPO
MOURÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Garcia Neves

**CAMPO MOURÃO – PR
2026**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Mori, Marina Pereira

Implicações político-pedagógicas de institucionalização de centro de atendimento educacional especializado em Campo Mourão / Marina Pereira Mori. -- Campo Mourão-PR, 2026.
100 f.

Orientador: Ricardo Desidério da Silva.

Coorientador: Sandra Garcia Neves.

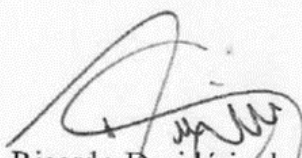
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2026.


1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação Inclusiva. 3. Garantia de Direito. 4. Interdisciplinaridade. I - da Silva, Ricardo Desidério (orient). II - Neves, Sandra Garcia (coorient). III - Título.

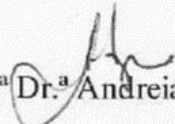
MARINA PEREIRA MORI

**CARACTERIZAÇÃO E PRERROGATIVA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CAMPO
MOURÃO**

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva (Orientador)


Prof.^a Dr.^a Sandra Garcia Neves (Coorientadora)


Prof.^a Dr.^a Andreia Nakamura Bondezan (Unespar)

Ana Paula Silva Cantarelli Branco
Prof.^a Dr.^a Ana Paula Silva Cantarelli Branco (Unesp)

Data de Aprovação

11/03/2026

Campo Mourão - PR

DEDICATÓRIA

À menina “Estrela”, cuja história ecoa em cada página deste trabalho, uma criança que desejava a escola, mas que ainda não foi por ela acolhida.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, fonte de força, sustento e coragem, que foi responsável por grande parte da energia que me impulsionou a permanecer neste caminho, especialmente nos momentos em que pensei em desistir. À minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo apoio incondicional e sendo a primeira a acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui. Aos meus professores, que contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e humana, e, de modo especial, à professora Sandra Garcia Neves, que, mesmo após sua saída do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Desenvolvimento (PPGSeD), não soltou minha mão, permaneceu presente, acolhedora e incentivadora ao longo de todo este percurso.

“Não é a deficiência que limita o desenvolvimento,
mas as condições sociais em que o sujeito é
colocado”.

Lev Semionovitch Vigotski

MORI, Marina Pereira. **Implicações Políticas-pedagógicas de institucionalização de um Centro de Atendimento Educacional em Campo Mourão.** 100f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2026.

RESUMO

A Educação Especial, historicamente marcada por desigualdades e exclusões, tem avançado nas últimas décadas no Brasil, sobretudo a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da criação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Nesse contexto, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um componente estratégico para garantir o direito à educação de qualidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Este estudo, com área de concentração Sociedade e Desenvolvimento, na linha de pesquisa Formação humana, processos socioculturais e instituições, discute a necessidade de institucionalização de um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Campo Mourão, com base na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). A análise fundamenta-se em dados relativos às matrículas de estudantes da Educação Especial no município e em um estudo comparativo dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de CAEEs já instituídos no Estado do Paraná. À luz da perspectiva da Educação Inclusiva e em conformidade com a legislação vigente, argumenta-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado por meio de CAEEs, configura-se como uma alternativa pedagógica estruturada e necessária para atender às especificidades dos estudantes da Educação Especial matriculados na Educação Básica. A investigação aponta que a organização pedagógica dos CAEEs — públicos ou privados — deve estar alinhada aos marcos legais, políticos e pedagógicos que orientam a implementação de sistemas educacionais inclusivos. Com base no levantamento das matrículas em Salas de Recursos Multifuncionais no município de Campo Mourão, evidencia-se que a criação de um CAEE, com equipe multidisciplinar, representa uma medida necessária para garantir atendimentos pedagógicos mais adequados, eficazes e inclusivos aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva, Garantia de Direito, Interdisciplinaridade.

MORI, Marina Pereira. **Political-Pedagogical Implications of the Institutionalization of an Educational Support Center in Campo Mourão**. 100p. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2026.

ABSTRACT

Special Education, historically marked by inequalities and exclusion, has advanced in recent decades in Brazil, especially after the promulgation of the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil and the establishment of public policies aimed at school inclusion. In this context, the provision of Specialized Educational Assistance (SEA) constitutes a strategic component to ensure the right to quality education for students with special educational needs, promoting their effective participation in teaching and learning processes. This study with an area of concentration in Society and Development, in the research line Human Formation, Sociocultural Processes, and Institutions, discusses the need for the institutionalization of a Center for Specialized Educational Assistance (CSEA) in the municipality of Campo Mourão, based on the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil and the Statute of the Child and Adolescent (ECA, 1990). The analysis is grounded in data related to the enrollment of Special Education students in the municipality and in a comparative study of the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of CSEAs already established in the State of Paraná. From the perspective of Inclusive Education and in accordance with current legislation, it is argued that Specialized Educational Assistance, provided through CSEAs, constitutes a structured and necessary pedagogical alternative to meet the specific needs of Special Education students enrolled in Basic Education. The findings indicate that the pedagogical organization of CSEAs—public or private—must be aligned with the legal, political, and pedagogical frameworks that guide the implementation of inclusive educational systems. Based on the survey of enrollments in Multifunctional Resource Rooms in the municipality of Campo Mourão, it is evident that the establishment of a CSEA, with a multidisciplinary team, represents a necessary measure to ensure more adequate, effective, and inclusive pedagogical support for students with special educational needs.

Keywords: Specialized Educational Assistance, Inclusive Education. Guarantee of Rights, Interdisciplinarity.

MORI, Marina Pereira. **Implicaciones político-pedagógicas de la institucionalización de un Centro de Atención Educativa Especializada en Campo Mourão**. 100f. Tesis (Maestría) - Programa de Posgrado Interdisciplinario Sociedad y Desarrollo, Universidad Estadual de Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2026.

RESUMEN

La Educación Especial, históricamente marcada por desigualdades y exclusiones, ha avanzado en las últimas décadas en Brasil, especialmente a partir de la promulgación de la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988 y de la creación de políticas públicas orientadas a la inclusión escolar. En este contexto, la oferta de la Atención Educativa Especializada (AEE) constituye un componente estratégico para garantizar el derecho a una educación de calidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales, promoviendo su participación efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este estudio, estudio, con área de concentración en Sociedad y Desarrollo, en la línea de investigación Formación Humana, Procesos Socioculturales e Instituciones, discute la necesidad de la institucionalización de un Centro de Atención Educativa Especializada (CAEE) en el municipio de Campo Mourão, con base en la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988 y en el Estatuto del Niño y del adolescente (ECA, 1990). El análisis se fundamenta en datos relativos a la matrícula de estudiantes de Educación Especial en el municipio y en un estudio comparativo de los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) de CAEE ya implementados en el Estado de Paraná. Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva y en conformidad con la legislación vigente, se sostiene que la Atención Educativa Especializada, ofrecida a través de los CAEE, se configura como una alternativa pedagógica estructurada y necesaria para atender las especificidades de los estudiantes de Educación Especial matriculados en la Educación Básica. Los resultados indican que la organización pedagógica de los CAEE —públicos o privados - debe estar alineada con los marcos legales, políticos y pedagógicos que orientan la implementación de sistemas educativos inclusivos. Con base en el relevamiento de matrículas en Salas de Recursos Multifuncionales en el municipio de Campo Mourão, se evidencia que la creación de un CAEE, con un equipo multidisciplinario, representa una medida necesaria para garantizar atenciones pedagógicas más adecuadas, eficaces e inclusivas a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Atención Educativa Especializada. Educación Inclusiva. Garantía de Derechos. Interdisciplinariedad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DESENVOLVIMENTO INFANTO-JUVENIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	15
2.1 Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural: mediação, ZDI e internalização	21
2.1.1 Defectologia e desenvolvimento qualitativo: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o AEE	25
2.1.2 Implicações metodológicas para a presente pesquisa.....	29
2.1.3 Síntese: fundamentos teóricos para a análise empírica	35
3 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DE CENTROS DE ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS NO ESTADO DO PARANÁ	39
3.1 Caracterização da demanda por Centro de Atendimento Educacional Especializado no município de Campo Mourão - PR.....	65
4 FUNDAMENTOS LEGAIS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CENTROS DE ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS NO BRASIL, NO PARANÁ E PRERROGATIVA DE CAMPO MOURÃO	72
4.1 Normativa estaduais e a organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado	81
4.2 Jurisprudência de Centros de Atendimentos Educacionais Especializados no Brasil: análise de sentenças publicadas no Jusbrasil	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

O processo de escolarização de com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, desafia o modelo tradicional de ensino. Neste sentido, é imprescindível refletirmos sobre os dispositivos que asseguram o direito à Educação a esses estudantes e reconhecermos suas especificidades e potencialidades. Logo, os Centros de Atendimento Educacionais Especializados (CAEEs) ao acolher, a mediar e ao reinserir nas escolas, efetivam os princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EEPEI) e asseguram ao direito de todos à aprendizagem. Os CAEEs são previstos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - Brasil, 2008). Esses centros são instâncias que devem garantir o acesso, a participação e o aprendizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em integração com o ensino regular em classes comuns¹.

Segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009), os CAEEs devem oferecer suporte pedagógico articulado ao ensino regular, garantir o acesso, a participação e o progresso de estudantes da EEPEI². Para isso é essencial que esses espaços sejam estruturados a partir de princípios inclusivos e acolhedores, capazes de superar as barreiras que comprometem o processo educativo.

A concepção de aprendizagem mediada por instrumentos e signos proposta por Vigotski (1998)³ e colaboradores, evidencia a importância das interações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para a Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento não ocorre apenas a partir da maturação individual. De acordo com essa abordagem a aprendizagem

¹A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especifica as modalidades de em classes e escolas especiais e classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

²Nos referimos a Educação Especial tal como é exposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ou seja, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Também nos referimos a Educação Inclusiva tal como “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015). E por fim, referimos a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como “(...) um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” e que tem “(...) como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (...)” (Brasil, 2008).

³Utilizamos a grafia Vigotski em conformidade com os estudos e tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Antunes (2022) que discute a transliteração do nome do autor do russo para o português.

constitui-se como processo social e mediado que impulsiona o desenvolvimento humano e a experiência cultural é estruturante das funções psíquicas superiores (Vigotski, 2007). Essa perspectiva encontra respaldo nas contribuições contemporâneas das neurociências, que evidenciam a capacidade plástica do cérebro humano para reorganizar-se funcional e estruturalmente em resposta às experiências de aprendizagem.

Os estudos de Vigotski (2007) relacionam-se com as neurociências ao afirmar que o desenvolvimento não se limita a fatores biológicos, mas resulta da interação dialógica entre o sujeito e o meio, é possível, portanto, promover a reorganização das funções cognitivas em estudantes com deficiência, desde que mediadas por práticas pedagógicas intencionais e culturalmente significativas. A neurodiversidade, por exemplo, propõe percepção respeitosa e científica sobre diferentes formas de funcionamento neurológico, como aquelas que caracterizam estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação (2025 p. 12).

Em consideração a esses pressupostos, fundamentamos nossa pesquisa em diferentes áreas do saber, como a Educação Especial, a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicopedagogia e a Política Educacional. A interface entre essas áreas nos permite compreender o fenômeno do afastamento escolar em sua complexidade e articularmos aspectos legais, psicológicos, pedagógicos e sociais. Avaliamos que a abordagem interdisciplinar é necessária uma vez que o atendimento à estudantes com dificuldades comportamentais, comunicacionais ou de aprendizagem, exige análise que ultrapassa os limites da sala de aula regular e envolve múltiplos fatores, como o contexto familiar, os vínculos afetivos, as práticas escolares, os modelos de intervenção e os sistemas de apoio intersetorial.

Entendemos que os CAEEs são fundamentais para a formação especializada de equipe multiprofissional, que darão apoio aos professores do ensino regular, um apoio baseado em evidências científicas sobre como as especificidades de cada estudante deve ser respeitada em sua individualidade.

Diante do que expomos, com nossa pesquisa respondemos a problemática iminente: quais fundamentos políticos e pedagógicos em âmbito municipal justificam a institucionalização de CAEE em Campo Mourão, e como se caracteriza a demanda local que sustenta essa prerrogativa?

Nossa motivação para esta pesquisa nasceu da vivência profissional no atendimento e na convivência com estudantes que, por apresentarem comportamentos considerados inadequados ou não se adaptarem às exigências da escola regular, foram afastados da rotina escolar, especialmente no acompanhamento de crianças que, apesar de matriculadas na escola

regular, encontram dificuldades persistentes para acessar o currículo de forma autônoma e significativa. Ao longo dessa trajetória, evidenciamos a necessidade de espaços pedagógicos que compreendam a singularidade de cada estudante e possibilitem escuta atenta, estratégias adequadas e atenção ao tempo de desenvolvimento individual.

A ausência de práticas sistematizadas voltadas à reinserção escolar de estudantes em situação de afastamento (estudantes em situação de atestado médico de longo prazo) reforça a importância de pensarmos os CAEEs não apenas como espaço complementar, mas, como lugar de protagonismo educacional, que contribui ativamente para a garantia do direito à Educação. Assim, o desejo de aprofundarmos essa discussão surgiu também da observação das lacunas formativas de profissionais envolvidos no AEE e das demandas cada vez mais complexas que chegam à escola. A partir do contato direto com essas realidades, surgiu nosso desejo de compreender profundamente como os CAEEs operam, quais caminhos são trilhados e que resultados são alcançados quanto ao desenvolvimento global dos alunos.

Pretendemos contribuir com a reflexão crítica e a qualificação das práticas desenvolvidas nesses centros, fortalecer o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite as especificidades, que promovam autonomia e assegure o direito de todos à aprendizagem. A partir destes pressupostos, nessa pesquisa temos por objetivo analisar as funções política e pedagógica do AEE na promoção do desenvolvimento infantil em CAEEs conforme os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Nosso objetivo geral se desmembra em três objetivos específicos: discutir os conceitos de mediação, Zona de Desenvolvimento Iminente⁴ e defectologia⁵ como fundamentos teóricos para compreender o AEE; identificar práticas pedagógicas presentes nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de CAEEs no Paraná; e analisar de que forma essas práticas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças atendidas no AEE.

Objetivamos analisar os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento na infância, com base na Teoria Histórico-Cultural e na defectologia, destacarmos a relevância do AEE para estudantes com deficiência; compreendermos os fundamentos legais e políticos que legitimam

⁴Zona de Desenvolvimento Iminente. Opta-se pela tradução Zona de Desenvolvimento Iminente para o termo russo *zona blijaichego razvitiia*, por considerar que ela expressa com maior fidelidade o pensamento de Vigotski. O termo “imminente” remete a processos em formação, que podem vir a se desenvolver, sem implicar imediatismo, linearidade ou garantia de ocorrência. Traduções como “Zona de Desenvolvimento Proximal” ou “Zona de Desenvolvimento Imediato” tendem a sugerir uma proximidade automática ou um resultado previsível, o que não corresponde à concepção vigotskiana de desenvolvimento como um processo histórico, mediado e não determinado (Vigotski, 2022).

⁵Vigotski define a defectologia como uma área de conhecimento voltada para a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças consideradas anormais, para a diversidade dos tipos de desenvolvimento e, com base nessa compreensão, traça as tarefas teóricas e práticas fundamentais que se estabelecem para a defectologia soviética e para a escola especial (Vigotski, 2022).

os CAEEs no Brasil, no Paraná e a prerrogativa em Campo Mourão, analisarmos os princípios pedagógicos dos PPPs de CAEEs no Paraná e caracterizar a demanda por esse atendimento no município de Campo Mourão-Pr.

Caracterizamos nossa investigação como de natureza qualitativa, de abordagem descritivo-analítica, voltada à compreensão da função desempenhada pelos CAEEs no processo de escolarização do público da Educação Especial, matriculadas na rede regular de ensino.

Avaliamos que essa perspectiva é fundamental para desvelarmos como se concretiza, na prática cotidiana dos CAEEs, voltada ao público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para respondermos esses objetivos, desenvolvemos análise documental como um dos procedimentos metodológicos centrais, consideramos a relevância dos registros institucionais para compreendermos as práticas pedagógicas e organizacionais dos CAEEs.

Segundo Gil (2019) a pesquisa documental distingue-se da bibliográfica por utilizar materiais que não receberam ainda tratamento analítico por parte do pesquisador, e que é composta, em sua maioria, por documentos oficiais e registros escolares. Seleccionamos os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos CAEEs sistematicamente para evidenciar as concepções de inclusão, organização do atendimento e integração com o ensino regular. Analisamos os dados textuais desses documentos, conforme os procedimentos propostos por Bardin (2011) nas três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, permitindo a categorização temática dos dados e a interpretação dos sentidos neles contidos.

Fundamentamos nossa discussão em pesquisas de periódicos dispostos nas plataformas *Scielo*, Banco de Teses Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Estabelecemos como critério de busca, as palavras-chaves: “aprendizagem”, “deficiência”, “mediação”, “legislação”, “atendimento educacional especializado” e “interdisciplinaridade”. Nossa pesquisa tem também enfoque qualitativo, tendo em vista que, respondemos a problemática da área de Ciências Humanas pois lida com um nível de realidade que não pode ser quantificado, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (Minayo, 2001, p. 21), que não podem ser resumidos em variáveis quantificáveis.

Em consideração aos objetivos propostos, sistematizamos nossa pesquisa em cinco seções. A primeira seção é a presente “Introdução”. A segunda intitulada “Desenvolvimento Infância Juvenil a luz da Teoria Histórico-Cultural,” discutimos os pressupostos da “Teoria Histórico-Cultural”, “mediação”, “ZDI”, “internalização”, “consideramos os fundamentos da defectologia e o desenvolvimento qualitativo”, nesta seção, abordamos também as “implicações

metodológicas” e fazemos uma “síntese dos fundamentos teóricos para análise empírica”. E na terceira seção intitulada “Análise dos projetos Políticos Pedagógicos de Centros de Atendimento Educacionais no Estado do Paraná” e Caracterização da demanda por Centro de Atendimento Educacional Especializado no município de Campo Mourão. Na quarta sessão apresentamos “os fundamentos legais de institucionalização de Centros de Atendimento Educacionais Especializados no Brasil, no Paraná e a prerrogativa para Campo Mourão e a Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para o AEE, e Jurisprudência sobre a atuação de Centros de Atendimentos Educacionais Especializados no Brasil: análise de sentenças publicadas no Jusbrasil.”

E por fim, nas “Considerações Finais”, apresentamos discussões derivadas da realização da pesquisa. Nela refletiremos sobre os desafios e as possibilidades da EEPEI, ancorada na mediação e na reorganização dos meios de acesso ao conhecimento para todos os estudantes, respeitar suas especificidades e garantir-lhes o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno.

Dessa forma, ao ancorar-se na Teoria Histórico-Cultural, esta pesquisa compreende o desenvolvimento humano como um processo historicamente e socialmente constituído, no qual a aprendizagem desempenha papel central na promoção do desenvolvimento. Nesse sentido, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado são entendidos como espaços fundamentais, de reorganização dos meios de acesso ao conhecimento e de garantia do direito à aprendizagem. Assim, o estudo busca contribuir para o debate acerca da institucionalização e da atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializados, evidenciando seus limites, desafios e possibilidades na promoção de um desenvolvimento qualitativamente orientado para todos os estudantes.

O município de Campo Mourão possui 7.089 alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Desse total, 1.576 estudantes estão vinculados a ações de complementação educacional, evidenciando a presença significativa de estudantes que demandam atendimentos pedagógicos diferenciados e especializados no âmbito da rede municipal.

2 DESENVOLVIMENTO INFANTO-JUVENIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A defectologia, concebida por Vigotski⁶ (2022) e colaboradores, representa virada epistemológica no estudo e na educação de pessoas com deficiência. Inicialmente marcada por tradição quantitativa, focada na mensuração da deficiência, a área foi reformulada sob o olhar histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento humano como processo qualitativo, dinâmico e mediado socialmente (Vigotski, 2022).

A Teoria Histórico-Cultural oferece base para compreender a compensação funcional proposta por Vigotski (2022) em sua compreensão sobre a defectologia. Para o autor, a deficiência não é ausência de capacidade, mas forma singular de desenvolvimento, que pode ser compensada por meio da criação de vias alternativas de funcionamento psíquico. Essa compensação ocorre pela mediação cultural e educativa, pelo acesso à linguagem, à interação social e à cultura que reorganiza as funções comprometidas.

Na defectologia, inicialmente, passou-se a medir e contar antes de experimentar, observar, analisar, dividir e generalizar, bem como descrever e determinar de forma qualitativa. A partir da crítica à defectologia tradicional, Vigotski (2022) afirma que esse campo do conhecimento passa a desempenhar função ideológica e científica semelhante ao que, em outro momento histórico, foi exercido pela Pedagogia e pela Psicologia Infantil, ao romper com a ideia de que a criança seria um adulto em miniatura. Na defectologia contemporânea, essa ruptura se expressa na defesa da tese de que a criança cujo desenvolvimento é atravessado por um defeito não deve ser compreendida como menos desenvolvida, mas como desenvolvida de maneira qualitativamente distinta.

A concepção puramente aritmética da soma de defeitos é um aspecto característico da velha defectologia e mostra-se antiquada. A defectologia luta, atualmente, pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência e é precisamente

⁶ Ressalta-se que a grafia do nome do autor apresenta variações, sendo aqui preservadas conforme aparecem nas publicações e referências utilizadas.

essa tese que afirma que a criança cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito⁷ não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares considerados normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo. Tal concepção implica rejeição do chamado método da subtração, criticado por Vigotski (2022), segundo o qual seria possível compreender a psicologia da criança com deficiência pela simples retirada de uma função da estrutura psicológica considerada normal. Para Vigotski (2022), assim como não se pode reduzir a água a uma soma mecânica de oxigênio e hidrogênio, também não é possível compreender a personalidade da criança com deficiência como soma de funções insuficientemente desenvolvidas (Vigotski, 2022).

O defeito provoca reorganização estrutural do desenvolvimento e produz funções psicológicas qualitativamente novas, organizadas em outra lógica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil deve ser compreendido como processo de metamorfoses, em que cada etapa e cada tipo de desenvolvimento apresentam estrutura própria do organismo e da personalidade (Vigotski, 2022). Essa compreensão qualitativa constitui o núcleo metodológico da defectologia histórico-cultural, pois permite à área, superar práticas educativas baseadas em premissas negativas e quantitativas, possibilita construção de um sistema científico que explica a diversidade dos processos de desenvolvimento e orienta práticas pedagógicas fundamentadas nas leis que regem essas transformações, em contraposição à concepção quantitativa e negativa da defectologia tradicional.

A compensação, como reação da personalidade diante da deficiência, dá início a novos processos alternativos de desenvolvimento, nos quais substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento considerado normal desaparece ou reduz-se em decorrência do defeito. Cria-se, assim, um tipo novo e peculiar de desenvolvimento (Vigotski, 2022, p. 39). O conceito de compensação é central na teoria vigotskiana, pois expressa a capacidade do ser humano de reorganizar sistemas funcionais, cria vias alternativas que substituem ou ampliam as funções comprometidas. Essas compensações, segundo Vigotski (2022), não são apenas adaptações orgânicas, mas construções subjetivas e

⁷Em Vigotski o conceito de defeito não possui caráter médico-patológico ou determinista. Trata-se de uma condição orgânica ou funcional inicial cujo impacto sobre o desenvolvimento psicológico da criança ocorre de forma indireta, mediada pelas relações sociais e pelas condições histórico-culturais. O autor distingue o defeito primário, de base biológica, do defeito secundário, de natureza social, sendo este último resultante das barreiras impostas à participação da criança nas práticas culturais, especialmente na linguagem e na escolarização. Assim, o desenvolvimento da criança com deficiência não é definido pelo defeito em si, mas pelas possibilidades de compensação cultural e de mediação pedagógica, o que permite a reorganização das funções psicológicas superiores em sistemas funcionais alternativos (Vigotski, 2022).

culturais que emergem do engajamento ativo da criança diante de suas limitações, impulsionadas pela intervenção educativa intencional.

Esse pensamento está em consonância com a definição adotada pela Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EEPEI), uma vez que essa política reafirma que a criança com deficiência precisa transpor inúmeras barreiras presentes nos contextos social, pedagógico e institucional. Tal concepção compreende a deficiência como resultado da interação entre as condições do sujeito e os obstáculos impostos pelo meio, o que favorece abordagem educacional fundamentada na atenção à diversidade, na garantia de direitos e na promoção da participação e da aprendizagem de todos os estudantes.

Vigotski (2022) fundamenta a defectologia contemporânea no postulado de que todo defeito gera estímulos para a compensação, desloca o foco da insuficiência isolada para a reação global do organismo e da personalidade da criança. Nessa perspectiva, o objeto de estudo da defectologia não é a deficiência em si, mas a criança atingida pela deficiência e os processos dinâmicos de compensação, substituição e reorganização funcional que se instauram ao longo do desenvolvimento. Inspirado em contribuições de autores como Stern, Lipps e Adler, Vigotski (2022) compreende a compensação como uma lei geral da vida psíquica, segundo a qual o impedimento ou a limitação de determinadas funções pode favorecer o fortalecimento de outras, em virtude da unidade orgânica da personalidade.

A Psicologia Histórico-Cultural, concebida por Lev S. Vigotski e desenvolvida por seus colaboradores Alexander R. Luria e Alexei N. Leontiev (2016), constitui uma das mais significativas contribuições epistemológicas ao estudo do desenvolvimento humano. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, essa teoria compreende o ser humano como síntese de determinações biológicas, históricas, culturais e sociais, cuja consciência se forma no interior das práticas sociais e da atividade mediada (Vygotsky, 2007; Luria, 1986; Leontiev, 2016). Ao contrário das abordagens empiristas e inatistas, a Psicologia Histórico-Cultural rejeita a noção de desenvolvimento como simples maturação orgânica, concebe-o como processo de apropriação da cultura. Assim, o indivíduo torna-se humano por meio da mediação simbólica que ocorre nas interações sociais (Vygotsky, 2007).

O estudo do desenvolvimento cultural da criança com defeito ocupa lugar central na defectologia contemporânea, especialmente a partir das contribuições da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Diferentemente das abordagens que reduzem a deficiência a um fenômeno estritamente biológico, essa concepção compreende o desenvolvimento humano como resultado da interação dialética entre fatores orgânicos e culturais. Nesse sentido, a deficiência

não se define apenas pela limitação orgânica, mas, sobretudo, pelas condições sociais e culturais que determinam as possibilidades de participação da criança na vida cultural.

No desenvolvimento da criança, os planos natural e cultural tendem a convergir, pois o amadurecimento orgânico ocorre simultaneamente à apropriação dos instrumentos culturais historicamente produzidos pela humanidade, como a linguagem, a escrita, os sistemas numéricos e os símbolos. Esse processo integrado possibilita a formação das funções psicológicas superiores e configura o desenvolvimento sociobiológico da personalidade. A linguagem, em especial, constitui exemplo paradigmático dessa fusão, pois seu domínio depende tanto da maturação neurofisiológica quanto da inserção da criança em práticas sociais mediadas simbolicamente. Entretanto, na criança com deficiência, essa convergência entre o desenvolvimento orgânico e o cultural tende a não ocorrer de forma espontânea. O defeito orgânico pode provocar ruptura ou divergência entre esses dois planos e exigir reorganizações profundas no percurso do desenvolvimento. Destacamos que essa divergência não decorre apenas da deficiência em si, mas do fato de que a cultura foi historicamente estruturada para um tipo biológico considerado normal. Dessa forma, os instrumentos culturais disponíveis pressupõem determinadas condições sensoriais, motoras e cognitivas, o que dificulta o acesso direto da criança com deficiência à cultura.

A exemplo do exposto, Vigotski (2022) analisou a surdez e evidenciou essa problemática, sendo que do ponto de vista estritamente biológico, a surdez pode não acarretar prejuízos severos ao desenvolvimento global. Contudo, quando impede o acesso à linguagem oral, produz consequências significativas no desenvolvimento cultural, uma vez que a linguagem constitui o principal instrumento psicológico mediador do pensamento, da memória e da consciência. Assim, o impacto da deficiência deve ser compreendido qualitativamente, considerando-se seu significado para o desenvolvimento cultural da criança, e não apenas quantitativamente. Diante dessas limitações, a humanidade criou sistemas culturais auxiliares destinados a possibilitar o acesso indireto à cultura. A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e o sistema Braille exemplificam tais criações, que não representam meras adaptações técnicas, mas instrumentos psicológicos específicos, capazes de reorganizar o funcionamento psíquico da criança. Embora cumpram funções culturais semelhantes às da linguagem oral ou da leitura visual, esses sistemas envolvem processos psicológicos distintos, revelam que o desenvolvimento cultural não é uniforme, mas historicamente mediado.

Para Vigotski (2022), nesse contexto, emerge o conceito de primitivismo psicológico, frequentemente confundido, equivocadamente, com o atraso mental. O primitivismo refere-se a um nível inferior de desenvolvimento cultural, caracterizado pela não apropriação dos

instrumentos simbólicos da cultura, especialmente da linguagem. Diferentemente do atraso mental⁸, que decorre de limitações orgânicas no desenvolvimento intelectual natural, o primitivismo pode ocorrer em indivíduos com intelecto preservado ou até elevado, que permanecem à margem da cultura por ausência de mediação adequada. Trata-se, portanto, de fenômeno cultural, e não patológico, em sua essência.

Diante dessas considerações, o enfrentamento do primitivismo psicológico e das limitações impostas pela deficiência não se dá pela simples estimulação das funções naturais, mas pela criação e mediação de instrumentos culturais que possibilitem à criança participar da cultura em seu contexto escolar, familiar e social. A educação assume, nesse cenário, função decisiva ao possibilitar mediações intencionais que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Stern (1923 *apud* Vigotski, 2022), destaca que a presença de alterações em funções específicas não implica, necessariamente, anormalidade do organismo ou da personalidade como um todo. Segundo essa perspectiva, a criança que apresenta defeito não deve ser compreendida com deficiência global, pois o grau de normalidade ou anormalidade relaciona-se ao modo como se dá o processo de compensação social e a constituição final de sua personalidade. Condições como cegueira ou surdez, por si sós, não definem o sujeito como “defeituoso”, uma vez que os processos de substituição e compensação funcional favorecem o desenvolvimento de novas capacidades, interesses e tendências.

A teoria da compensação, segundo Vigotski (2022), revela o caráter criador do desenvolvimento dirigido por essa via. Não é em vão que, nessa teoria, psicólogos como Stern e Adler fundamentam parcialmente a origem do talento. Para Stern (1923, p. 145 *apud* Vigotski, 2022) “tudo o que não me destrói faz-me mais forte, devido ao fato de que, da compensação da debilidade, surge a força, e das deficiências, as capacidades”.

O desenvolvimento cultural reduz-se, fundamentalmente, ao domínio dos instrumentos psicológicos criados historicamente, entre os quais a linguagem ocupa posição central. Esses instrumentos possibilitam a criança controlar e reorganizar suas próprias funções psíquicas, elevando-as a formas superiores de funcionamento. A utilização de instrumentos psicológicos modifica qualitativamente a estrutura das funções naturais, tais como a memória e a atenção, transformando-as em processos voluntários, conscientes e mediados (Vigotski, 2022).

⁸ O termo “atraso mental” utilizado em documentos antigos para se referir a pessoas com limitações cognitivas ou intelectuais não é mais considerado adequado na atual conjuntura educacional e legal, por carregar conotações pejorativas. Recomenda-se, portanto, a utilização de expressões como “diferença intelectual” ou “déficits intelectuais”, em consonância com a terminologia atual da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e das diretrizes de Educação Especial Inclusiva.

As diferenças entre a criança mais nova e a mais velha, bem como entre crianças com e sem deficiência, não se restringem ao grau de desenvolvimento das funções psicológicas, mas referem-se, sobretudo, ao modo como essas funções são organizadas e utilizadas no contexto social e cultural. O desenvolvimento da criança não deve ser analisado apenas pelo nível de desenvolvimento de suas funções, mas pelo modo como utiliza essas funções (Vigotski, 2022). Nessa perspectiva, a criança com deficiência pode apresentar funções psicológicas naturais preservadas ou relativamente desenvolvidas, contudo, quando não lhe são asseguradas mediações pedagógicas adequadas e o acesso aos instrumentos culturais historicamente construídos, tais funções tendem a permanecer restritas em seu uso. Desse modo, não é a deficiência em si que determina os limites do desenvolvimento, mas as condições sociais e educacionais oferecidas para que a criança se aproprie dos instrumentos culturais capazes de reorganizar qualitativamente seu funcionamento psíquico (Vigotski, 2022).

Segundo Vygotsky (2007), toda função psíquica superior aparece duas vezes no desenvolvimento: primeiro, no plano interpsicológico (entre as pessoas), e depois, no plano intrapsicológico (internalizado pelo sujeito). Dessa forma, expressa-se o caráter social da mente humana e a função do outro, ao dispor de signos e símbolos, como mediador da aprendizagem. O ser humano não se relaciona diretamente com o mundo, mas por meio de instrumentos e signos, como a linguagem, a escrita e os sistemas simbólicos, que transformam qualitativamente sua atividade e ampliam suas possibilidades de ação sobre a realidade (Vygotsky, 2007).

Essa relação dialética entre sujeito e cultura dá origem às funções psicológicas superiores, cuja gênese é histórica e culturalmente situada. Essa perspectiva é aprofundada por Luria (1986), ao demonstrar que os sistemas funcionais do cérebro se reorganizam qualitativamente mediante experiências mediadas, e por Leontiev (1983), ao destacar que é na atividade orientada que emergem novas formações psíquicas (Vigotski, 2022).

Um dos fundamentos centrais da Psicologia Histórico-Cultural reside na compreensão de que o desenvolvimento psicológico humano ocorre por meio da formação de sistemas funcionais, os quais se constituem a partir da integração dinâmica de funções psicológicas inicialmente isoladas. Tais sistemas não correspondem a estruturas fixas ou inatas, mas resultam de processo histórico e socialmente situado, profundamente dependente das experiências vividas pelo sujeito em seu contexto cultural (Vigotski, 2001).

Essa concepção foi posteriormente retomada e aprofundada por Luria (1979) ao enfatizar que os componentes das funções psicológicas superiores, assim como as relações internas que se estabelecem entre eles, são progressivamente organizados ao longo do desenvolvimento individual, sempre mediados pelas relações sociais. As experiências sociais

assumem função estruturante na constituição dos processos mentais superiores, distinguindo-se de forma substancial das abordagens cognitivistas tradicionais, que tendem a conceber o desenvolvimento psicológico como resultado de mecanismos internos e determinados (Vigotski, 2022).

Julgamos fundamental compreendermos mecanismos como a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e o processo de internalização, que elucidam como a atuação docente, sobretudo no AEE, cria condições concretas para a expansão das possibilidades cognitivas, emocionais e sociais de crianças e adolescentes. Assim, no próximo item aprofundamos esses conceitos, evidenciamos que o ensino intencional é a força motriz do desenvolvimento infantojuvenil.

2.1 Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural: mediação, Zona de Desenvolvimento Iminente e internalização

A compreensão da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), conforme apresentada por Vigotski e aprofundada nas traduções e análises de Zoia Prestes (2022), exige o rompimento com leituras simplificadas que a reduzem a uma medida de desempenho ou a uma distância quantitativa entre o que a criança faz sozinha e o que realiza com ajuda. O termo “iminente”, tal como traduzido do russo, carrega significado fundamentalmente processual e histórico e indica aquilo que está em vias de se constituir no desenvolvimento psíquico da criança.

Na concepção vigotskiana, a ZDI refere-se aos processos psicológicos que ainda não estão consolidados, mas que começam a se formar no interior das relações sociais. Trata-se de um campo de possibilidades reais de desenvolvimento, que emerge da atividade compartilhada, mediada pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pela intencionalidade do outro mais experiente. O desenvolvimento humano não é concebido como processo natural ou espontâneo, mas como movimento dialético que se constrói na interação social.

Prestes (2022) destaca que o equívoco da tradução do termo como “Zona de Desenvolvimento Proximal” contribuiu para interpretações mecanicistas do conceito, frequentemente utilizadas para classificar crianças, estabelecer níveis ou justificar práticas pedagógicas adaptativas empobrecidas. Ao contrário disso, a noção de Zona de Desenvolvimento Iminente enfatiza o caráter dinâmico, instável e transformador do processo de aprendizagem. A ZDI não é um espaço fixo, mensurável ou previsível, mas momento de transição qualitativa em que novas funções psicológicas emergem (Prestes, 2022).

Nesta conferência, falei de zona de desenvolvimento imediato. Quero lembrar do que se trata. Antes, imaginava-se que apenas os testes que a criança resolvesse sozinha tinham importância; se alguém a ajudasse, isso era considerado um sintoma para avaliar o desenvolvimento mental. A imitação só é possível quando se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança, e, por isso, o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento. Falando propriamente, isso exprime um pensamento há muito conhecido e empiricamente estabelecido pela pedagogia: o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza apenas por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender. O simples fato de que a criança pode facilmente aprender álgebra é importante para o desenvolvimento mental. O estudo pedológico não apenas determina o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o nível das funções amadurecidas, mas também investiga as funções que ainda não concluíram o seu desenvolvimento e que se encontram na zona de desenvolvimento imediato, ou seja, em maturação (Vigotski, 2004, p. 536 – 537 *apud* Prestes, 2022, p. 170).

Para Vigotski (2022) a aprendizagem desempenha função decisiva nesse processo, pois impulsiona o desenvolvimento e cria condições para o surgimento de funções psicológicas superiores. O ensino que atua na ZDI não se limita a reforçar habilidades dominadas, mas incide diretamente naquilo que ainda não está maduro, porém pode ser desenvolvido com mediação adequada. A aprendizagem precede o desenvolvimento e o reorganiza, produz novas formas de regulação da conduta, de pensamento e de consciência (Vigotski, 2022).

A ZDI, conforme formulada por Vigotski, não se refere a simples distância entre aquilo que a criança realiza sozinha e aquilo que consegue fazer com ajuda, como frequentemente referida em estudos reducionistas do conceito. O termo “imminente” expressa a ideia de processo em movimento, de algo que está em vias de se constituir no desenvolvimento psíquico do estudante. Trata-se, portanto, de uma zona de transformação qualitativa das funções psicológicas, que emerge a partir da atividade social mediada e orientada intencionalmente por outro mais experiente. Nessa perspectiva, a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o impulsiona, reorganiza os sistemas funcionais e cria novas formas de funcionamento psicológico. Assim, ensinar na ZDI, significa atuar sobre processos ainda não consolidados, mas em formação, que compreende o desenvolvimento como movimento dialético, marcado pela mediação, pela intencionalidade e pela humanização do estudante.

A internalização, por sua vez, refere-se ao processo pelo qual as formas externas de mediação social se convertem em estruturas psicológicas internas e resultam na reorganização qualitativa das funções mentais (Vigotski, 2020). Trata-se de um movimento dialético de reconstrução interna em que o sujeito transforma a experiência social em processos cognitivos

próprios. Assim, aprendizagem e desenvolvimento não se dissociam, mas constituem um sistema interdependente e dinâmico, que tem na educação intencional sua força propulsora.

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental para aprender sob a orientação de um professor variava enormemente, tornou-se evidente que essas crianças não possuíam a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, conseqüentemente, distinto. Essa diferença entre, por exemplo, doze e oito anos ou entre nove e oito anos é o que se denomina Zona de Desenvolvimento Proximal, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotsky, 2007, p. 97).

É nesse contexto que se insere o conceito de ZDI, compreendida como a distância dinâmica entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um par mais experiente. Dessa forma, compreendemos que o ensino eficaz é aquele que atua na ZDI, promove avanços significativos ao estimular, nas crianças, habilidades que se encontram em processo de formação (Vigotski, 2022). Essa proposta valoriza a intencionalidade pedagógica e a função ativa do professor ou adulto mais experiente no processo de aprendizagem, reforça a necessidade de práticas educativas planejadas e ajustadas às possibilidades do sujeito.

Outro aspecto central enfatizado por Prestes (2022) é que a ZDI não pode ser compreendida de modo individualizado ou descontextualizado. Ela é, essencialmente, uma construção social, histórica e cultural. As possibilidades de desenvolvimento não residem exclusivamente na criança, mas nas condições concretas de interação que lhe são oferecidas. Isso implica reconhecer que a função do educador ou do adulto não é “fazer pela criança”, mas de criar situações intencionais que permitam a internalização progressiva das funções psicológicas em formação. Nesse sentido, a ZDI expressa uma concepção profundamente ética e humanizadora do desenvolvimento humano. Ao atuar sobre o que está em processo de constituição, o educador reconhece o sujeito não apenas pelo que é capaz de fazer, mas pelo que pode vir a ser nas condições adequadas de mediação. O desenvolvimento deixa de ser entendido como limite biológico e passa a ser concebido como possibilidade histórica.

A contribuição de Vigotski (2022) para a compreensão do desenvolvimento das crianças com deficiência rompe com explicações reducionistas ao afirmar que as mesmas leis gerais do desenvolvimento humano atuam em todas as crianças. Ao fundamentar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na ZDI, o autor oferece bases teóricas sólidas para uma

prática educacional que ultrapassa o treino de habilidades isoladas e se orienta para a promoção de processos genuinamente desenvolvedores. Essa perspectiva sustenta compreensão positiva e potencializadora da Educação Especial, ao redirecionar a atenção do defeito para as possibilidades de mediação e de construção das funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (2022), é fundamental considerar a função ativa do pensamento conceitual, da linguagem e do coletivo como vias de compensação e de desenvolvimento. Em crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, por exemplo, a socialização desempenha função essencial. Vigotski (2022) defende que a pedagogia do coletivo possibilita o desenvolvimento por meio da colaboração entre pares, favorece processos como a autoavaliação e o engajamento cognitivo. O sentimento de pertencimento e a compreensão mútua contribuem para a internalização de funções psicológicas mais complexas.

O mesmo princípio identificamos na educação de crianças cegas. A tentativa de substituir diretamente as imagens visuais por outras sensações não é suficiente para garantir desenvolvimento cognitivo pleno. De modo semelhante, no caso das crianças surdas, a ausência da linguagem oral funcional compromete não apenas a comunicação, mas todo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski (2022) evidencia que a deficiência auditiva, por si só, não constitui obstáculo intransponível, contudo, suas consequências secundárias, como a mudez e o isolamento social, impactam diretamente o desenvolvimento intelectual. Por isso, a linguagem deve ser compreendida como instrumento de mediação social, e não como fim em si mesma.

A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) muitas vezes desvalorizada pelas abordagens tradicionais, deve ser reconhecida como linguagem autêntica e funcional, possibilitar a comunicação e o acesso ao conhecimento (Vigotski, 2022). A superação dessas barreiras passa, necessariamente, pela reconstrução dos métodos de ensino, nos quais a coletividade ocupa lugar central, pois é no grupo que se estabelecem vínculos afetivos e cognitivos capazes de tornar a linguagem viva e significativa.

A pluralidade das formas de linguagem oral, escrita e/ou sinalizada, deve ser reconhecida como riqueza, não como carência. Para Vygotski (2022), a poliglotia, entendida como o domínio de múltiplas formas de linguagem, representa via fecunda para a inclusão e para o avanço cognitivo da criança surda. Tal abordagem exige ruptura do paradigma da normalização e adoção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades e potencialidades de cada estudante. A verdadeira reorganização funcional das funções psicológicas não ocorre no plano das percepções sensoriais, mas no campo dos conceitos, princípio estendido a todas as deficiências.

O profissional do AEE pode intervir intencional e sistematicamente para ampliar e qualificar as possibilidades cognitivas, emocionais e sociais de estudantes afastados do convívio escolar por dificuldades comportamentais, comunicacionais ou de aprendizagem, matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2025).

Nessa perspectiva, a compreensão do desenvolvimento humano, especialmente no campo da Educação Especial, exige o deslocamento do olhar das limitações orgânicas para as condições sociais e culturais em que o estudante está inserido. Vigotski (2022) concebe a deficiência não como um defeito isolado, mas como uma condição que se constitui na relação dialética entre o indivíduo e o meio, sendo profundamente influenciada pelas formas de mediação disponíveis. Assim, o trabalho pedagógico no AEE assume caráter decisivo ao criar condições para que funções psicológicas em processo de maturação sejam reorganizadas qualitativamente por meio da linguagem, da interação social e da atividade coletiva. Essa abordagem rompe com explicações biologizantes e prepara o terreno para a compreensão da defectologia como um campo teórico voltado à análise das possibilidades de desenvolvimento, compensação e superação social das barreiras impostas pela deficiência.

2.1.1 Defectologia e Desenvolvimento Qualitativo: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o AEE

As diferentes edições e traduções dos textos de Lev Semionovich Vigotski sobre a defectologia revelam não apenas escolhas editoriais distintas, mas interferências significativas que impactaram a compreensão de sua obra ao longo do tempo. Conforme evidencia Tâmara Mirrailovna Linfanova (1995), as diversas versões em língua espanhola e inglesa desses escritos foram submetidas a cortes, reorganizações temáticas, supressões de trechos e alterações na ordem cronológica, o que comprometeu, em determinados casos, a unidade teórica e metodológica do pensamento vigotskiano. Tais intervenções contribuíram para a fragmentação de conceitos centrais e para a diluição da perspectiva histórico-cultural que sustenta sua concepção de desenvolvimento humano (Vigotski, 2022).

Diante desse cenário, o trabalho de organização realizado por Linfanova e posteriormente traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2022) assume relevância no campo da defectologia. Ao organizar os textos, as pesquisadoras consideraram o contexto histórico de produção, a cronologia dos escritos e a coerência interna da obra, possibilitaram reconstrução fiel do percurso intelectual do autor. Essa organização nos permite compreender a defectologia não como campo isolado ou de natureza puramente clínica, mas como parte

integrante do projeto teórico vigotskiano, integrado às noções de mediação, cultura, desenvolvimento e compensação.

A tradução para a Língua Portuguesa da obra de Vigotski (2022) dedicadas à defectologia, realizada por Prestes e Tunes (2021), foi fundamentada nesse rigor metodológico. Ao adotar como base as edições organizadas a partir dos textos originais russos, as tradutoras preservaram a terminologia, os conceitos e a intencionalidade teórica do autor, evitaram adaptações conceituais anacrônicas ou leituras descontextualizadas.

A edição brasileira contribui para aproximação consistente, ética e epistemologicamente comprometida com o pensamento vigotskiano, especialmente no que se refere à compreensão do desenvolvimento das crianças com deficiência. Ao optarmos por essa tradução como referência para pesquisa, assumimos compromisso científico com a fidelidade teórica e histórica da obra de Vigotski, condição essencial para a análise da defectologia a partir de seus fundamentos originais.

A análise comparativa entre as edições *Sobranie Sotchinenii* (1983) e *Problemi Defektologii* (1995) evidencia que a organização cronológica dos escritos preserva a unidade teórica e metodológica do pensamento vigotskiano, permite acompanhar a evolução de seus conceitos e a coerência interna de sua produção. Tal aspecto é decisivo para evitarmos leituras fragmentadas da defectologia e para compreendermos sua inserção no conjunto da Teoria Histórico-Cultural (Prestes e Tunes, 2021).

A tradução direta dos textos de Vigotski da Língua Russa para a Língua Portuguesa representa avanço epistemológico fundamental para os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente quanto à compreensão dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). As traduções indiretas, realizadas a partir de versões intermediárias (principalmente da Língua Inglesa), contribuíram historicamente, para distorções conceituais que reduziram a complexidade do pensamento vigotskiano e muitas vezes transformou categorias teóricas dinâmicas em noções estáticas e excessivamente instrumentalizadas (Prestes e Tunes, 2021). Especificamente o conceito de ZDP, a tradução consagrada reforçou interpretações lineares e pedagógicas restritivas, frequentemente associadas à ideia de “aquilo que a criança ainda não sabe fazer sozinha”, o que desloca o conceito de seu núcleo teórico. A tradução direta evidencia que Vigotski se referia a um campo de possibilidades em constituição, marcado pela emergência de funções psicológicas em processo de formação, e não a habilidades previamente determinadas. A adoção do termo Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), conforme defendido por tradutores e pesquisadores contemporâneos, recupera com maior precisão o sentido de movimento, tensão e potencialidade

presentes no texto original e ressalta o caráter histórico, relacional e processual do desenvolvimento humano (Prestes e Tunes, 2021).

O acesso as traduções diretas do russo não apenas esclarecem equívocos terminológicos, mas reposiciona teoricamente o conceito, permite leituras coerentes com a lógica dialética do pensamento vigotskiano. Tal rigor tradutório é essencial para evitarmos simplificações metodológicas e para sustentarmos práticas pedagógicas e clínicas verdadeiramente mediadas, que reconheçam o desenvolvimento como processo aberto, socialmente constituído e em constante transformação.

Volume	VIGOTSKI, L. S. <i>Sobranie sotch-neni. Tom piati. Osnovi Defekto-loguii.</i> Moskva: Pedagoguika, 1983 (VIGOTSKI, L. S. <i>Obras Reunidas.</i> Tomo quinto. Fundamentos da Defectologia. Moscou: Pedagoguika, 1983)	VIGOTSKI, L. S. <i>Problemi Defektolo-guir.</i> Moskva: Prosveschenie, 1995 (VIGOTSKI, L. S. <i>Problemas da Defectologia.</i> Moscou: Prosveschenie, 1995).
Número de textos	28	36
Organização	1. Textos organizados em ordem não cronológica, separados por grandes temas: Parte I - Problemas gerais da Defectologia; Parte II - Questões especiais da Defec-tologia; Parte III - Questões fronteiriças da Defectologia. 2. Postácio. 3. Comentários. 4. Índice onomástico. 5. Índice de conceitos. 6. Bibliografia.	1. Apresentação. 2. Vida e obra de L. S. Vigotski, de T. M. Lifanova. 3. Textos apresentados em ordem crono-lógica, seja da escrita, da estenografia de sua fala ou de publicação em revistas da época. Alguns textos não datados encontram-se ao final do volume. 4. Comentários. 5. Índice onomástico. 6. Bibliografia. 7. Lista bibliográfica das obras de L. S. Vigotski.
Conteúdo	1. Textos que tratam especificamente da Defectologia; 2. Textos em que Vigotski avalia três relatórios de estudos de crianças com defeito	1. Textos que tratam especificamente da Defectologia; 2. Fragmentos de obras em que a questão de desenvolvimento da criança defectiva também é tratada, por exemplo, do livro de <i>Vigotski Psicologia Pedagógica</i> , do Dicionário de Psicologia, organizado por Vigotski e Varchava, do livro <i>Imaginação e criação na infância</i> . 3. Textos publicados nos Tomos I, III, IV e VI da coletânea <i>Obras Reunidas</i> ; 4. Texto inédito - O retardo mental na doença de Pick;

		5. Texto publicado pela primeira vez em 1960 na coletânea <i>Desenvolvimento das funções psíquicas superiores</i> e não publicado nos Tomos das <i>Obras Reunidas</i> .
--	--	---

Elaborado por Prestes (2021)

A obra de Vigotski (2021) ocupa lugar central na constituição da psicologia científica comprometida com a compreensão do desenvolvimento humano em sua complexidade histórica, social e cultural. No campo da defectologia, seus estudos representam ruptura epistemológica com concepções biologizantes e adaptativas que reduziam a criança defectiva à soma de déficits⁹ orgânicos ou funcionais.

Ao adotar abordagem dialético-materialista do desenvolvimento, Vigotski (2021) compreende a criança com deficiência, como sujeito histórico, constituído nas e pelas relações sociais, mediado pela cultura, pela linguagem e pela atividade humana. Essa perspectiva possibilitou a formulação de uma concepção dinâmica do defeito, em que as dificuldades não são estados fixos, mas, processos em constante transformação, atravessados por fatores biológicos, sociais e pedagógicos. A distinção entre desvios primários e secundários constitui um dos aportes centrais dessa concepção, evidencia que muitos prejuízos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores decorrem não do defeito orgânico em si, mas das condições sociais e pedagógicas inadequadas que o acompanham.

Ao analisar os processos de compensação, Vigotski (2021) afasta-se de explicações mecanicistas e demonstra que a reorganização funcional depende da qualidade do ensino, da mediação pedagógica intencional e das relações sociais estabelecidas. Nessa perspectiva, o diagnóstico deixa de ser meramente classificatório e assume caráter explicativo, genético e orientador da intervenção pedagógica.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, torna-se evidente que o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido a partir de uma lógica linear ou deficitária. A distinção entre desvios primários e secundários permite reconhecer que grande parte das limitações atribuídas aos estudantes da Educação Especial resulta das condições sociais, escolares e metodológicas que restringem o acesso cultural. Ao discutir os processos de compensação, Vigotski (2021) evidencia que a reorganização funcional das funções psicológicas superiores não ocorre de modo automático, mas depende da qualidade das interações, da intencionalidade

⁹“As palavras e expressões defectologia e criança defectiva, entre outras, soam, muitas vezes, estranha ao falante de língua português. Todavia, na União Soviética e até os dias de hoje, na Rússia essas são maneiras usuais de se referir às crianças e à área de estudo de sua educação e de seu desenvolvimento cultural”. (Vygotsky, 2021). A soma de *déficit*, quando tomada de forma isolada e naturalizante, desconsidera a função das mediações sociais, culturais e pedagógicas, produzindo interpretações estáticas e negativas do desenvolvimento.

pedagógica e das formas de ensino historicamente construídas. Nessa direção, o diagnóstico adquire caráter explicativo e prospectivo, orientando a intervenção pedagógica e reafirmando o papel do ensino como elemento propulsor do desenvolvimento. Essa compreensão teórica fundamenta a necessidade de escolhas metodológicas coerentes com uma concepção de desenvolvimento qualitativo, que reconheça as potencialidades em formação e as condições necessárias para sua emergência.

2.1.2 Implicações metodológicas para a presente pesquisa

As implicações metodológicas da presente pesquisa ancoram-se na concepção vigotskiana de que o desenvolvimento psicológico infantil se constitui por meio da aprendizagem social e cultural e não como resultado exclusivo da maturação biológica. Vigotski (2022) critica as avaliações centradas apenas no desempenho da criança, por compreender que elas alcançam apenas o nível de desenvolvimento já consolidado, invisibilizando os processos em curso. É nesse contexto que o autor formula o conceito de *zona blijaichego razvitia*, cuja tradução como Zona de Desenvolvimento Iminente, defendida por Prestes e Antunes (2022), expressa com maior fidelidade a ideia de desenvolvimento como campo de possibilidades. A ZDI refere-se às funções psicológicas que ainda não se encontram amadurecidas, mas que estão em formação e podem se consolidar a partir da atividade de aprendizagem, das interações sociais e da organização intencional do ensino. Essa compreensão orienta as escolhas metodológicas da pesquisa, ao deslocar o foco da mensuração de resultados para a análise dos processos de aprendizagem e das condições que favorecem o desenvolvimento.

Defendemos, junto a Prestes e Antunes (2022), essa tradução por compreender que o termo “imminente” expressa com maior precisão a ideia central de Vigotski (2022) de que o desenvolvimento se configura como um campo de possibilidades, e não como um processo imediato, automático ou garantido. A ZDI refere-se aos processos psicológicos que ainda não se encontram amadurecidos, mas que estão em formação, em estado embrionário, e que podem vir a se consolidar a partir da atividade mediada. Não se trata, portanto, de um nível estável ou previamente dado, mas de funções que “começam a brotar” no curso do desenvolvimento.

Vigotski (2022) explicita essa concepção ao afirmar que o desenvolvimento infantil deve ser compreendido a partir de dois níveis indissociáveis: o nível de desenvolvimento atual, ou seja, aquilo que a criança é capaz de realizar autonomamente, e a Zona de Desenvolvimento

Iminente, correspondente aos processos que ainda não amadureceram, mas que se encontram a caminho do amadurecimento.

Segundo Vigotski (Prestes, 2022, p. 173):

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos.

Essa formulação evidencia que a ZDI não corresponde à estado latente fixo, tampouco a promessa de desenvolvimento assegurada. Ao contrário, trata-se de processos que podem vir a se consolidar, desde que a criança tenha acesso a condições sociais e pedagógicas favoráveis. A colaboração de outra pessoa é condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A ausência dessa colaboração em determinados períodos da vida pode comprometer o desenvolvimento de certas funções, assim como sua presença não garante, por si só, o resultado esperado. Vigotski (ano 2022) destaca que a extensão da ZDI varia conforme a idade e as condições concretas de desenvolvimento das crianças de diferentes idades apresentam Zonas de Desenvolvimento Iminente distintas, o que reforça o caráter dinâmico e histórico desse conceito.

Ao utilizar as expressões desenvolvimento real e desenvolvimento atual, Vigotski (2022) refere-se ao nível de desenvolvimento efetivamente constituído pela criança, isto é, as funções psicológicas organizadas e estabilizadas em sua atividade. Em contraposição, o autor enfatiza que a análise do desenvolvimento não pode se limitar ao que está formado, mas deve incidir sobre os processos, que se manifestam na atividade mediada e nas relações sociais. Nesse sentido, aquilo que a criança realiza com colaboração e orientação não constitui etapa preliminar garantida rumo à autonomia, mas expressa um campo de possibilidades em constituição, cujo desdobramento depende das condições históricas, sociais e pedagógicas em que a mediação ocorre (Vigotski, 2022). Essa compreensão segundo Prestes (2022), articula-se diretamente aos conceitos de vivência e situação social de desenvolvimento, nos quais Vigotski (2022), enfatiza que o impacto das experiências educativas depende da forma singular como a criança as vivencia e das condições sociais concretas em que essas experiências ocorrem. O desenvolvimento humano, portanto, é processo aberto, histórico e mediado, cuja direção não pode ser antecipada de forma linear ou determinista.

Compreender a ZDI implica reconhecermos que o desenvolvimento não é imediato nem obrigatório, mas movimento em construção, dependente da qualidade das mediações e das atividades-guia nas quais a criança está inserida. Essa perspectiva desloca a perspectiva daquilo que a criança sabe para aquilo que pode vir a saber, reafirma a função central da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento psicológico (Vigotski, 2022).

É nesse horizonte teórico que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo é analisar o desenvolvimento de crianças com dificuldades no processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento atípico à luz da Teoria Histórico-Cultural e da defectologia vigotskiana. Partimos do pressuposto de que o ensino não acompanha passivamente o desenvolvimento, mas o impulsiona, cria condições para o surgimento de novas formações psíquicas.

Ao adotar como base as traduções das Obras Completas de Vigotski (2022) organizadas a partir dos textos originais, esta dissertação reafirma um compromisso ético, científico e epistemológico com a fidelidade conceitual da teoria vigotskiana, compreendendo o desenvolvimento infantil, inclusive em contextos de deficiência como processo histórico, mediado e passível de transformação por meio de práticas pedagógicas intencionais, qualificadas e humanizadoras.

A deficiência não atua apenas como fator limitador, mas pode converter-se em força motriz do desenvolvimento, ao impulsionar a criação de novas vias alternativas, indiretas e criadoras. Ainda que o processo de compensação não conduza necessariamente ao êxito em todos os casos, o desenvolvimento da criança com deficiência constitui sempre processo de construção e reconstrução da personalidade.

O binômio deficiência-compensação configura-se como eixo central do desenvolvimento, revela que, quando crianças com e sem deficiência alcançam objetivos semelhantes, fazem-no por vias distintas, o que exige do educador o reconhecimento das especificidades dessas trajetórias e das mediações necessárias para favorecê-las.

A peculiaridade positiva da criança com deficiência também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança sem deficiência, mas porque esse desaparecimento das funções faz surgir novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança sem a cegueira ou surdez, então as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e, para o pedagogo, é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade (Vigotski, 2022, p. 39).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), configura-se como um serviço complementar e/ou suplementar à escolarização, destinado a eliminar barreiras que possam impedir a plena participação e a aprendizagem dos estudantes públicas Educação Especial.

Nesse sentido, o AEE organiza-se a partir da oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como de estratégias que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e das funções cognitivas dos estudantes.

No contexto do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), faz-se necessário caracterizar os serviços ofertados conforme previsto nas normativas vigentes, contemplando aspectos como: tipo de atendimento realizado, organização do tempo e do espaço, recursos utilizados, articulação com a sala comum e formação dos profissionais envolvidos.

Além disso, recomenda-se a inclusão de indicadores de análise fundamentados em documentos federais e municipais, tais como: número de estudantes atendidos, perfil do público, frequência de atendimento, estratégias pedagógicas adotadas, recursos de acessibilidade disponibilizados e resultados observados no processo de escolarização.

Esses indicadores possibilitam uma avaliação mais objetiva da efetividade do CAEE no atendimento às demandas da educação inclusiva.

Ressalta-se, ainda, a importância de considerar os desdobramentos do AEE e do CAEE a partir do Decreto nº 12.686/2025, que atualiza diretrizes da Educação Especial no Brasil, especialmente no que se refere à definição do público-alvo, à organização dos serviços e à necessidade de maior articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e atendimento especializado.

Tendo respaldo teórico e metodológico consistente na Psicologia Histórico-Cultural. Essa abordagem sustenta que a atividade ensino deve atuar na ZDI, oferecer mediações que ampliem as funções psíquicas em processo de formação. A função essencial do AEE é criar situações intencionais de aprendizagem mediada, que promovam o desenvolvimento e favoreçam a construção de novas formas de pensamento e ação.

Ao ensinar o professor do AEE não somente adapta materiais e elimina barreiras, mas organiza experiências que possibilitam a aprendizagem com intencionalidade. Desse modo, a prática pedagógica integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais, reconhece o estudante como sujeito histórico, ativo e capaz de transformar sua realidade.

Sob a ótica da atividade mediada e intencional, o aprimoramento da interpretação envolve a criação de condições em que o estudante reorganize seus esquemas mentais, generalize aprendizagens e desenvolva funções cognitivas superiores, como a comparação, a categorização, a inferência e o pensamento hipotético. A interpretação não se reduz a mera decodificação, mas direciona-se a capacidade de atribuir sentido, estabelecer relações e construir significados a partir do texto ou da atividade orientada, conforme orienta Vigotski (2007).

O AEE (Brasil, 2008) deve ir além de adaptações simplificadas e promover intervenções pedagógicas planejadas, intencionais e fundamentadas em objetivos concretos. A construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva exige reconhecer e valorizar as potencialidades dos estudantes com deficiência e contribuir para que se tornem participantes ativos da vida social e cultural (Brasil, 2008). Vigotski (1988) defendeu que o desenvolvimento não é resultado direto da maturação biológica, mas processo dialético, em que a aprendizagem desempenha função estruturante e transformadora. Essa compreensão é essencial para o AEE, uma vez que implica compreender a educação como fator de desenvolvimento e não como resposta às limitações do estudante. O aprendizado orientado por interações significativas, transforma qualitativamente os sistemas psicológicos do estudante, permite a formação de novas conexões mentais e o reordena suas capacidades cognitivas e afetivas.

A ZDI expressa a dimensão prospectiva do ensino, ao redirecionar o desenvolvimento consolidado para os processos que se encontram em vias de constituição. O trabalho pedagógico se realiza na fronteira dinâmica entre aquilo que o estudante é capaz de realizar autonomamente e que pode realizar sob a orientação de um par mais experiente, em condições sociais e culturais específicas. No contexto do AEE, essa concepção orienta práticas pedagógicas que privilegiam as potencialidades e possibilidades de desenvolvimento do estudante, supera leituras centradas exclusivamente em suas limitações aparentes. O ensino, assim compreendido, deixa de assumir caráter corretivo e configura-se como processo de mediação cultural intencional, em que o professor especializado atua na orientação do desenvolvimento e como agente de transformação das funções psicológicas superiores, em consonância com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 2022).

O AEE, ao proporcionar experiências enriquecedoras, estimula novas conexões e reorganizações funcionais que ampliam as possibilidades cognitivas e emocionais dos estudantes com deficiência. Ao articular-se com o ensino regular, constitui-se como espaço privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento potencial. Suas ações devem ser planejadas a partir de avaliação dinâmica, que reconheça não apenas o que o estudante “não sabe”, mas,

sobretudo, o que pode vir a aprender mediante contribuição pedagógica. O ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, reconfigurar a função do professor de AEE, que deixa de ser mero agente técnico e se torna organizador de experiências educativas culturalmente significativas, capazes de promover avanços nas funções psicológicas superiores (Brasil, 2008).

A Psicologia Histórico-Cultural contribui para que o AEE supere o paradigma assistencialista ou clínico-reabilitador. Em vez de se delimitar à deficiência como falta, o AEE compreende a aprendizagem como processo social de construção de sentido, em que a cultura e o ambiente educativo assumem função central. A atenção desloca-se da reabilitação para a educação emancipadora, que valoriza a subjetividade, a criatividade e a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem (Vigotski, 2007).

Ao compreender o desenvolvimento humano como um processo mediado por instrumentos e signos culturalmente produzidos, Vigotski evidencia que a organização das funções Psicológicas superiores não ocorre de forma isolada, mas sim por meio das interações sociais e da mediação pedagógica, sendo a aprendizagem um processo que antecede e potencializa o desenvolvimento. Nesse sentido, a atuação do professor, dos recursos pedagógicos e dos apoios especializados (como o AEE) não apenas acompanha, mas orienta o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante, garantindo que a inclusão seja efetiva e significativa. Nessa perspectiva, o AEE assume função fundamental ao ampliar e diversificar os instrumentos de mediação disponíveis ao estudante, como recursos simbólicos, linguagens acessíveis e tecnologia assistiva (Brasil 2015). Tais mediações possibilitam novas formas de relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, favorecer a reorganização do pensamento e a ampliação das capacidades de comunicação, planejamento e elaboração conceitual. Assim, a mediação no AEE ultrapassa os âmbitos técnico e instrumental, constitui-se como prática cultural e relacional que incide sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em consonância com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2022).

Evidenciamos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o AEE também ao enfatizar que o desenvolvimento ocorre na e pela atividade. A aprendizagem é um processo ativo de reorganização interna, em que o estudante age, experimenta e se transforma. Por isso, o AEE deve oportunizar experiências lúdicas, criativas e intencionais, em que o brincar, o diálogo e a experimentação sensorial e corporal sejam compreendidos como meios legítimos de desenvolvimento. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições da Psicomotricidade, que integra corpo e cognição, movimento e simbolismo, favorece o avanço cognitivo, afetivo e social (Fonseca, 1995; 2004).

Em síntese, a Psicologia Histórico-Cultural caracteriza fundamento teórico e ético para que o AEE compreenda a deficiência a partir da totalidade do desenvolvimento humano. Orienta o educador a compreender cada estudante como sujeito de potencialidades, cuja aprendizagem é sempre possível quando mediada por relações sociais e culturais significativas. O AEE, nessa perspectiva, é mais que política compensatória, é ação educativa transformadora, promotora de equidade, inclusão e desenvolvimento pleno.

2.1.3 Síntese: fundamentos teóricos para a análise empírica

À luz das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, nossa pesquisa fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento humano se constitui como processo histórico, social e culturalmente mediado, em que a aprendizagem assume função estruturante e dinamizadora das transformações psíquicas. Os conceitos de mediação, signos¹⁰, internalização e ZDI configuram-se como eixos teóricos centrais para a análise empírica, pois possibilitam compreender as relações entre ensino, desenvolvimento e práticas pedagógicas, especialmente no contexto do AEE.

A concepção de AEE que adotamos neste estudo afasta-se de perspectivas compensatórias, adaptativas ou clínico-reabilitadoras, e reconhece o estudante com deficiência como sujeito histórico, ativo e em permanente processo de desenvolvimento. A orientação pedagógica intencional da atividade de estudo, ao introduzir instrumentos simbólicos culturalmente elaborados, cria condições para que o estudante ultrapasse formas elementares de funcionamento psíquico, promove reorganizações qualitativas nas funções psicológicas superiores e amplia suas possibilidades cognitivas, afetivas e sociais.

O conceito de mediação revela-se fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem observados empiricamente, na medida em que evidencia a função dos sistemas simbólicos, signos como a linguagem oral e escrita, os sinais, as imagens e demais recursos mediadores, na organização do pensamento, na autorregulação da conduta e na constituição da

¹⁰Na Psicologia Histórico-Cultural, os signos constituem instrumentos psicológicos culturalmente produzidos que mediam a relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Diferentemente dos instrumentos técnicos, que atuam externamente sobre os objetos, os signos atuam internamente, reorganizando qualitativamente as funções psicológicas superiores. A linguagem ocupa lugar central nesse sistema simbólico, mas não se restringe à forma verbal, incluindo gestos, sistemas de escrita, números, imagens e outros meios semióticos socialmente elaborados. Conforme esclarece Vigotski, os signos não são apenas meios auxiliares da atividade psíquica, mas elementos estruturantes do desenvolvimento humano, pois possibilitam a internalização das relações sociais e a transformação das formas naturais de funcionamento psicológico em formas historicamente mediadas. Na tradução organizada por Prestes, evidencia-se que a mediação por signos constitui o núcleo explicativo da passagem do plano intersíquico ao intrapsíquico, reafirmando o caráter histórico, social e cultural do desenvolvimento psicológico (Vigotski, 2022).

atividade consciente. Tais signos, ao serem mediados pelo professor no contexto do AEE, operam como instrumentos psicológicos que reconfiguram a relação do estudante com o objeto de conhecimento e consigo mesmo.

Articulado a esse entendimento, o conceito de ZDI permite compreender que as aprendizagens analisadas empiricamente não se restringem às capacidades consolidadas pelos estudantes, mas dizem respeito, sobretudo, às potencialidades que emergem nas situações de ensino mediado. A ZDI evidencia que é na interação social intencional, sustentada pelo uso de signos culturalmente significativos, que o desenvolvimento se antecipa e se reorganiza, confere ao AEE o estatuto de espaço privilegiado de desenvolvimento potencial.

Desde o nascimento, a linguagem exerce função fundamental no desenvolvimento infantil. Quando os adultos nomeiam objetos e estabelecem associações para a criança, contribuem para que construa maneiras mais complexas de compreender o mundo ao seu redor. Com base nos estudos de Vigotski (2007) e Luria (1986), reafirmamos que, no cotidiano, ao chamar a atenção da criança para objetos, pessoas e fenômenos, os adultos oferecem ferramentas que organizam sua percepção. Essa interação orienta o estudante a distinguir o que é essencial do que é irrelevante e desenvolve, com o tempo, a capacidade de realizar essa análise de maneira autônoma.

A aquisição da linguagem estrutura e organiza os processos mentais e molda o pensamento infantil. Além de identificar objetos, as palavras destacam suas características principais e permitem que a criança generalize essas informações e as agrupe em categorias. Por isso, a linguagem é tão crucial no desenvolvimento do pensamento, pois possibilita que a criança atue como sujeito e objeto de suas próprias ações (Vigotski, 2007).

As pesquisas de Vigotski (1988) revelaram que a fala não é somente acompanhamento das ações da criança, mas desempenha função essencial na execução das atividades. Enquanto age, a criança fala e, com isso, ação e linguagem se combinam em uma única função psicológica. A fala é tão necessária para a realização da tarefa quanto a visão ou o movimento das mãos. Quanto mais complexa for a tarefa, maior será a importância da fala nesse processo. Essa integração entre percepção, ação e linguagem foi um dos objetos dos estudos sobre as origens dos comportamentos tipicamente humanos (Palangana, 2015).

À medida que a criança se desenvolve, a relação entre fala e ação se transforma. Nos primeiros anos (até aproximadamente os três anos), a fala acompanha as ações de forma dispersa e fragmentada e reflete as dificuldades de resolução das situações práticas, fase à qual Vygotsky (1988) denominou “fala social”.

Vygotsky (2007) identificou que, a fala e pensamento, que se desenvolviam separadamente, se unem e iniciam o pensamento verbal. Esse momento é percebido pela curiosidade da criança pelas palavras e pelo aumento rápido do vocabulário. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento da linguagem é modelo para entendermos o surgimento de outras funções mentais superiores: primeiro surgem no plano social (interpsíquico) e depois se internalizam, tornando-se individuais (intrapíquico). Entre os três e seis anos de idade, a fala passa a antecipar a ação e contribui para planejar as atividades antes de executá-las. Esse deslocamento de função caracterizou o que Vigotski (2007) denominou “fala egocêntrica”.

Por volta dos seis anos de idade, a fala externa começa a se fragmentar, transforma-se em sussurros e, finalmente, internaliza-se e desaparece da ação visível. Esse processo de internalização fortalece a capacidade de autorregulação e permite que a criança controle não apenas suas ações externas, mas também seus processos mentais. A fala torna-se, então, capaz de desempenhar função planejadora e possibilita que a criança execute operações mentais mais complexas, além de agir sobre o que está ao seu alcance visual. Ao dominar essa capacidade, a criança amplia significativamente seu campo psicológico, o que representa mudança radical em seu modo de agir e pensar.

A linguagem nasce do trabalho humano coletivo e da necessidade de comunicação durante a atividade prática. Inicialmente, os movimentos de trabalho tinham função produtiva e comunicativa, mas, depois, separados da ação direta sobre os objetos, evoluíram para gestos e sons, originando a linguagem verbal. Embora a linguagem tenha função fundamental no desenvolvimento do pensamento, é apenas meio, não a origem absoluta do psiquismo humano, pois esse processo depende também do contexto social, histórico e material em que a criança vive. Na Teoria Histórico-Cultural todo esse processo é imprescindível para a formação da consciência individual, a partir da atividade prática do sujeito em interação com o meio social e histórico (Vigotski, 2007).

O ser social se constitui no movimento dialético entre o sujeito e o mundo, em que a realidade objetiva é internalizada como imagem psíquica por meio da linguagem. Os significados, construídos historicamente e transmitidos socialmente, são apropriados pelos sujeitos ao longo do desenvolvimento, especialmente na infância, transformando-se em representações subjetivas que influenciam a percepção e o comportamento.

Esses significados não atuam isoladamente, interesses, motivações e experiências pessoais também participam da constituição da consciência. O conteúdo social adquire sentido individual, e a consciência emerge como resultado da atividade humana concreta, torna-se expressão do modo de existência tipicamente humano.

A educação de crianças com Deficiência Intelectual também deve valorizar os processos criativos, muitas vezes mais intensos do que os de crianças sem deficiência, ainda que menos produtivos. A aprendizagem de operações aritméticas, por exemplo, requer esforço criativo significativo, esse processo é uma via de desenvolvimento singular que precisa ser reconhecida e estimulada (Vigotski, 2011).

A análise empírica orienta-se pela identificação das formas de mediação pedagógica presentes nas práticas do AEE, bem como pelos modos como os estudantes se apropriam dos signos oferecidos, internalizando-os progressivamente em sua atividade. Os fundamentos teóricos que sistematizamos, portanto, dão-nos suporte analítico para interpretar os dados empíricos, compreendermos o AEE como espaço educativo intencional, em que o ensino mediado culturalmente atua como força motriz da aprendizagem, do desenvolvimento e da humanização do psiquismo.

3 ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DE CENTROS DE ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS NO ESTADO DO PARANÁ

Nessa pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque documental, analisamos os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de CAEEs nos municípios pesquisados do Paraná. Para a organização desse estudo, seguimos etapas teórico-metodológicas específicas que possibilitaram a seleção, sistematização e interpretação dos dados à luz dos fundamentos legais que regem a atuação de CAEEs.

A primeira etapa consistiu na pesquisa e levantamento dos documentos. Utilizamos a plataforma de busca *Google* para localização de CAEEs no estado do Paraná. Instituições de Curitiba, Ponta Grossa, Guarapuava, Maringá, Jacarezinho, Ibiporã e Londrina. Contatamos por e-mail a gestão dos CAEEs que responderam a solicitação que realizamos sobre cópias de seus PPPs. A gestão dos CAEEs dos municípios de Maringá, Curitiba, Jacarezinho, Ponta Grossa, nos disponibilizaram o documento para análise de dados. A escolha desses municípios considerou sua disponibilidade em enviar-nos os documentos institucionais. Na sequência, organizamos os documentos que localizamos em arquivo digital, a fim de facilitar o acesso e a análise posterior. Nomeamos cada PPP conforme os respectivos municípios em que se localizam.

Após a coleta de dados procedemos à leitura e ao fichamento dos documentos, com o objetivo de identificarmos os principais fundamentos que compõem cada PPP. Nessa busca identificamos a concepção de Educação Especial, diretrizes de atendimento, estrutura organizacional, objetivos institucionais, práticas pedagógicas e fundamentação legal. A etapa final envolveu a análise de conteúdo dos documentos, com base nos referenciais legais e normativos que orientam a atuação de CAEEs em âmbito nacional, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), de 20 de dezembro de 1996, o Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011, vigente à época da análise, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o AEE, bem como o Decreto nº 12.686/2025, e demais orientações emitidas pelo Ministério da Educação, fundamentam esta análise. Nessa análise compreendemos de que forma os PPPs analisados incorporam os princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e como se integram com os fundamentos legais e as práticas pedagógicas voltadas as pessoas com deficiência.

A organização de CAEEs segue diretrizes e normativas que asseguram sua legitimidade e funcionalidade, como previsto nas normativas nacionais bem como na Instrução n.º 025/2018 – Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação (SEED/SUED). Os PPPs dos CAEEs estruturam-se em três eixos: elementos situacionais, conceituais e operacionais. Cada eixo contempla desde a caracterização da instituição e dos recursos disponíveis à embasamento teórico da proposta pedagógica e descrição das práticas implementadas. A atuação do CAEE transcende o atendimento direto ao estudante, é também centro de integração com famílias, escolas, profissionais e comunidade.

QUADRO 1 – Eixos das atividades pedagógicas abrangidas pelos PPPs de CAEEs-PR

Centro	Eixo central da prática	Recursos utilizados	Diferenciais
AFIM	Consciência fonológica linguagem.	Materiais concretos e multissensoriais.	Foco em fissura labiopalatina.
APADEVI	Inclusão digital.	Leitores de tela, impressoras Braille.	Tecnologia assistiva para cegos.
ADEVIPAR	Leitura e escrita com autonomia para uma vida independente (PEVI).	Orientação e Mobilidade (OM), Tecnologia Assistiva.	Práticas adaptativas educacional e social.
AJADAVI	Comunicação bilíngue.	Libras, materiais ampliados.	Atendimento a surdos e videntes.
IPC	Autonomia e mobilidade.	Braille, bengalas, softwares.	Parceria com escolas regulares.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

Os PPPs dos CAEEs garantem o planejamento flexível do atendimento, asseguram a inclusão de estudantes com deficiência e comorbidades e viabilizam a oferta de formação continuada para os profissionais. O CAEE, portanto, é um espaço privilegiado para a materialização do AEE, integram a legislação, a prática pedagógica e o desenvolvimento de estudantes, como veremos com o estudo dos PPPs de 5 (cinco) CAEEs paranaenses.

QUADRO 2 – Organização do Atendimento em Contraturno

CAEE - Categoria	Conteúdos destacados dos PPPs	Evidências e trechos extraídos	Interpretação crítica
AFIM	Atendimento individual ou em pequenos grupos, conforme a necessidade.	“O atendimento será realizado individualmente ou em pequenos grupos, considerando a especificidade de cada aluno”.	Há flexibilidade organizacional e respeito à singularidade, o que é positivo. Falta detalhamento sobre frequência e critérios de avaliação.
AJADAVI	Atendimento sistemático com registros. Grupos e atendimentos individuais.	“O atendimento é feito individualmente ou em pequenos grupos, com registros periódicos”.	Organização clara e coerente, porém, sem detalhamento do PEI como documento estruturante.
IPC	Atendimento sistemático com	“O cronograma de atendimento é flexível,	As atividades humanas educativas e reconhecimento

	registros. Grupos e atendimentos individuais.	organizado de acordo com as necessidades educacionais da pessoa envolvida”.	aptidões inatas do ser humano.
APADEVI	Atendimento por turno integral, equipe multidisciplinar.	“O PAE é uma proposta de intervenção pedagógica, de acordo com a especificidade.”	Identificação das necessidades educacionais específicas do estudante, serviços de acessibilidade e formação continuada docente.
ADEVIPAR	Atendimento articulado ao PEI, com foco em objetivos específicos e registros constantes.	“Cada aluno tem um plano individual de atendimento com metas a curto e médio prazo”.	Planejamento PEI estruturado entre o CAEE e escola comum.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

A construção do PPP de um CAEE ultrapassa a função documental, pois, deve ser compreendido como expressão concreta da intencionalidade educativa da instituição, orientando ações que assegurem o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Fundamentado nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, o PPP ganha potência formativa ao reconhecer que o sujeito se constitui nas relações sociais, mediado pela cultura e pela linguagem, a escola, e, por extensão, o CAEE são espaços significativos para a realização de seu desenvolvimento potencial.

QUADRO 3 – Descrição dos CAEEs.

Aspecto	Sumária descrição dos CAEEs
CAEE	- Espaço de atendimento educacional complementar e especializado para estudantes com deficiência, TEA, TGD, deficiências múltiplas e altas habilidades.
Objetivo geral	- Apoiar a inclusão escolar e eliminar barreiras à aprendizagem e à participação no ensino regular.
Público	- Estudantes com deficiência, TEA, transtornos funcionais específicos, deficiências múltiplas e altas habilidades/superdotação.
Atendimento oferecido	- Atendimento individual ou em grupo; - Planejamento do PEI; - Atividades pedagógicas adaptadas; - Oficinas de desenvolvimento global.
Ações pedagógicas	- Acompanhamento da aprendizagem; - Uso de recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa; - Desenvolvimento de autonomia.
Materiais utilizados	- Recursos adaptados, jogos pedagógicos, tecnologia assistiva, pranchas de comunicação, materiais multissensoriais.
Articulação com a escola	- Apoio ao professor regente, orientação para adaptação curricular, acompanhamento do estudante em sala comum.
família e rede de apoio	- Acolhimento familiar, escuta ativa, parceria com profissionais da saúde e assistência social.
Princípios norteadores	- Inclusão; - Complementaridade; - Articulação com a escola regular; - Foco na potencialidade do estudante.

Função do profissional do AEE	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e aplicar o PEI; - Adaptar recursos e estratégias; - Mediar o processo de ensino-aprendizagem; - Trabalhar em parceria com professores e família.
--------------------------------------	---

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

A aprendizagem para Vigotski (2022) exerce papel fundamental no desenvolvimento do estudante, independentemente da deficiência. Nessa compreensão, o desenvolvimento não deve ser avaliado de maneira quantitativa, mas qualitativa, considerando que processos de aprendizagem intencionalmente organizados e mediados podem impulsionar o desenvolvimento e mobilizar funções que, sem essa intervenção, não se constituiriam. Assim, entende-se que a aprendizagem antecede e promove o desenvolvimento, desde que ocorra em contextos planejados, com mediações qualificadas e significativas.

Os CAEEs, ao elaborarem seus PPPs, assumem a responsabilidade de criar contextos educativos que considerem a singularidade de cada sujeito, e que lhes ampliem o acesso à cultura, ao conhecimento e à participação social. Cada ação prevista no PPP deve estar vinculada à concepção de sujeito em processo de formação visto que o planejamento pedagógico é parte de uma rede viva de relações, valores e compromissos éticos.

Ao estudarmos os PPPs desses diferentes centros, evidenciamos a função estratégica dos CAEEs na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, por proporcionarem atendimento com equipe multiprofissional, complementar/suplementar de acordo com as especificidades individuais (Brasil, 2008). A exemplo sintetizamos os PPPs que estudamos, por exemplo, da Associação de Apoio ao Fissurado Lábio-Palatal de Maringá (AFIM), mantenedora do Centro de Atendimento Educacional Especializado ao Fissurado Labiopalatal de Maringá, que atende crianças com deficiências múltiplas e condições específicas como a fissura labiopalatina.

A equipe pedagógica da AFIM valoriza recursos multissensoriais e atividades contextualizadas, considera os ritmos individuais e investe em materiais concretos, jogos e mediações corporais. Essa abordagem integra os princípios da Psicologia Histórico-Cultural ao reconhecer o corpo na apropriação da linguagem e da cultura. As crianças atendidas na AFIM, especialmente aquelas com fissura labiopalatina, se beneficiam significativamente dos materiais pedagógicos disponibilizados pela instituição, uma vez que estes recursos possibilitam aprendizagens multissensoriais, acessíveis e contextualizadas, acata os ritmos e necessidades específicas de cada estudante.

As crianças com fissura labiopalatina apresentam diversas dificuldades de aprendizagem, que decorrem não somente da condição anatômica, mas das consequências

associadas ao comprometimento da fala, da audição e da linguagem, fatores que impactam diretamente seu desempenho escolar. Segundo o PPP da AFIM (2021, p. 56):

O tratamento é um processo longo que envolve a atuação de equipe interdisciplinar. Inicia-se desde o nascimento, seguindo durante o período de desenvolvimento e, dependendo do acometimento, até a fase adulta. Tendo em vista a enorme complexidade das implicações, etiologia e tratamento das fissuras labiopalatinas, denota-se a importância da inter multidisciplinaridade tratamento dessa anormalidade. A atuação de uma equipe multidisciplinar, (envolvendo médicos, cirurgiões plásticos, psicólogos, fonoaudiólogos, dentistas, ortodontistas, geneticistas, nutricionistas, fisioterapeutas, etc.) tem como objetivo atenuar as sequelas morfológicas, funcionais e psicológicas, uma vez que não se pode evitar o aparecimento destas alterações.

A fissura labiopalatina afeta significativamente a articulação dos sons, resulta em fala muitas vezes incompreensível ou distorcida. Essa dificuldade na produção verbal impacta diretamente a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral, compromete a comunicação e a expressão verbal da criança. Devido à alteração na articulação, determinados fonemas podem ser produzidos inadequadamente, o que influencia a habilidade de leitura e escrita, especialmente durante a fase inicial da alfabetização.

Muitos estudantes com fissura labiopalatina apresentam otites recorrentes e alterações na função da tuba auditiva, que geram perdas auditivas temporárias ou permanentes. A diminuição da percepção auditiva prejudica a discriminação dos sons da fala, torna mais difícil o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade essencial para a leitura e escrita (AFIM, 2021). Esse pensamento é amplamente discutido entre os pesquisadores e relevante para a alfabetização, como citado por Magda Soares (2004, p. 16) “a consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os sons da fala, identificar, segmentar e manipular sílabas, rimas e fonemas, constituindo-se em uma habilidade essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita”. Essa dificuldade compromete a aprendizagem das correspondências entre sons e letras, torna o processo de alfabetização mais desafiador e exige estratégias pedagógicas específicas e individualizadas.

Além dos aspectos cognitivos, é comum que essas crianças enfrentem desafios socioemocionais, o histórico de dificuldades na comunicação gera insegurança, baixa autoestima e até resistência à participação em atividades que envolvam fala ou leitura em voz alta. Esses fatores impactam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento integral da criança, dificulta sua socialização e o engajamento nas propostas escolares.

O processo de aprendizagem pode se tornar mais lento e desafiador, exigir atenção especial às necessidades de cada criança e às barreiras que interferem em sua participação plena no ambiente escolar (AFIM, 2021). Nesse contexto os materiais de linguagem, como o alfabeto móvel, jogos de memória com palavras e imagens, livros musicais, livros infantis e juvenis, dicionários e livros pedagógicos variados, oferecem suporte ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, vocabulário e compreensão leitora. Esses recursos podem ser adaptados para atividades fônicas, leitura compartilhada, reconto de histórias e atividades de escrita espontânea ou guiada, fundamentais para o processo de alfabetização e letramento. O uso de Tecnologia Assistiva e recursos digitais, como computadores, *tablets* e acesso à *internet*, amplia as possibilidades de inclusão digital e acesso a ferramentas interativas que promovem a motivação e o engajamento, além de favorecer a personalização da aprendizagem por meio de aplicativos educativos.

O caráter lúdico e interativo dos jogos pedagógicos, como dominós, *Tangran*, *Jenga*, tabuada giratória e *Legos*, potencializa o interesse, a atenção e a motivação intrínseca das crianças, promovendo aprendizagens significativas por meio do brincar. A presença de materiais que envolvem encaixe, empilhamento e organização espacial também estimula a percepção tátil, o desenvolvimento da motricidade fina e o planejamento motor, aspectos essenciais para o processo de aprendizagem de crianças com alterações orofaciais (AFIM, 2021). Portanto, o amplo acervo de recursos oferecido pela AFIM favorece o desenvolvimento das crianças atendidas, atende aos princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com o novo Decreto, no qual, em seu Art. 9º, estabelece que o AEE na educação básica poderá, excepcionalmente, ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública de ensino ou de instituições sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou com órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

Caso contrário, as intervenções devem ser planejadas no contexto de escolarização do estudante, de modo a corresponder à inclusão propriamente dita, que deve ocorrer no contexto da sala de aula comum.

No entanto, esses profissionais precisam manter constante diálogo com os professores do AEE e da sala comum nas unidades de ensino.

da atividade pedagógica significativa e do direito à aprendizagem com equidade.

As crianças com fissura labiopalatina apresentam desafios específicos que exigem a atuação conjunta e articulada de diferentes profissionais. Nos CAEEs, destaca-se a função fundamental da equipe multiprofissional, que, ao lado dos professores do AEE, atua de modo

integrado para minimizar os impactos da condição no processo de escolarização, dentre os profissionais destacamos:

QUADRO 4 - Organização dos Atendimentos e Atuação Profissional no CAEE – AFIM.

Profissional/ Setor	Atribuições/O que faz	Contribuições para o Desenvolvimento Acadêmico e Humano
Pedagogo	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia, acompanha e intervém nos processos de aprendizagem; - Desenvolve plano de intervenção individualizado; - Realiza entrevistas com responsáveis; - Contato com a escola de origem; - Organiza ensalamento e cronograma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria do desempenho escolar; - Estímulo à autonomia e socialização; - Reforço nas funções cognitivas e emocionais; - Suporte ao professor da rede comum.
Professor de AEE	<ul style="list-style-type: none"> - Planeja e aplica atividades pedagógicas especializadas; - Elabora o PEI; - Trabalha metodologias acessíveis; - Faz relatórios semestrais para a escola comum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação, participação do aluno; - Aprendizagem significativa com recursos adaptados; - Apoio ao currículo escolar comum.
Fonoaudiólogo	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia e acompanha a linguagem oral e escrita; - Trabalha comunicação alternativa; - Encaminha para o setor pedagógico, se necessário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na fala, leitura e escrita; - Facilita o acesso à comunicação e ao conteúdo escolar.
Psicólogo	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia aspectos emocionais e cognitivos; - Apoia no diagnóstico de dificuldades; - Participa de reuniões de estudo de caso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio emocional e desenvolvimento das funções psicológicas superiores; - Redução da evasão e do impacto emocional na aprendizagem.
Assistente Social	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza entrevistas socioeconômicas; - Encaminha para Tratamento Fora de Domicílio (TFD); - Acompanha famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garante o acesso aos serviços de saúde e educação; - Apoio social à família para continuidade do tratamento e da escolarização.
Equipe Multidisciplinar (geral)	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza estudo de caso. - Faz atendimentos clínicos e pedagógicos integrados. - Participa de palestras, visitas e ações intersetoriais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação integrada e centrada no aluno; - Soluções eficazes e humanizadas; - Conexão entre áreas da saúde, educação e assistência social.
Secretaria/ Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Matrícula alunos no SERE (Código 6037); - Organiza documentos e prontuários; - Registra presença e relatórios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização legal e administrativa da escolarização - Comunicação eficiente com a rede pública.
Família/ Responsáveis	<ul style="list-style-type: none"> - Participam de entrevistas, devolutivas e orientações; - Encaminhamentos e participam ativamente da rotina educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento do vínculo escola-família; - Envolvimento direto no sucesso escolar e emocional do aluno.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

A atuação desses profissionais é potencializada pelo uso de recursos pedagógicos diversos, como os disponíveis no CAEE de Maringá, que incluem jogos de linguagem e matemática, livros interativos, materiais para atividades motoras, blocos lógicos, alfabetos móveis e instrumentos digitais. Esses materiais permitem criar um ambiente de aprendizagem

estimulante, que considera o ritmo da criança e favorece o desenvolvimento de habilidades comprometidas, como atenção, memória auditiva, consciência fonológica e expressão oral (AFIM, 2021).

O tratamento odontológico é o mais prolongado e acompanha o paciente desde os primeiros meses de vida até a vida adulta. A participação da família é fundamental em todas as etapas para o sucesso do tratamento para garantir uma série de ações que envolvem o estudante como a saúde bucal adequada, pré-requisito para os procedimentos cirúrgicos, colocação de próteses e aparelhos ortodônticos. Prevenir e corrigir o mau posicionamento dentário causado pela fissura, promover função mastigatória adequada; estética e autoconfiança. profilaxia e restaurações dentárias, manter a integridade bucal. Reposição de elementos dentários ausentes. planejamento odontológico cuidadoso, pois os dentes servem de base para o tratamento ortodôntico especializado, com objetivo de acompanhar o crescimento craniofacial, corrigir más-oclusões dentárias e prevenir complicações funcionais (AFIM, 2021). O apoio à continuidade é essencial nas etapas clínicas e cirúrgicas do tratamento e se estende ao longo da vida, os adolescentes com fissura labiopalatina necessitam de correções às malformações craniofaciais associadas (por exemplo: síndrome velocardiofacial, insuficiência velofaríngea).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da AFIM evidencia que há dificuldades pedagógicas relacionadas à condição dos estudantes, os quais se encontram matriculados no ensino comum regular, sendo residentes em Maringá e em mais de 80 municípios da região. O documento aponta que a malformação congênita, decorrente da não fusão das estruturas do lábio e/ou do palato durante a formação embrionária, acomete aproximadamente 1 a cada 650 nascimentos no Brasil, estando associada a fatores genéticos (herança multifatorial) e/ou ambientais, com maior risco quando há exposição, especialmente no primeiro trimestre da gestação, ao álcool, ao tabaco e a determinados medicamentos, como corticoides e anticonvulsivantes. O CAEE Professor Orlando Chaves, por exemplo, localizado no bairro Sítio Cercado região sul de Curitiba, nas dependências da Associação dos Deficientes visuais do Paraná (ADEVIPAR), recebe majoritariamente pessoas oriundas de famílias de baixa renda, com baixa escolarização e reduzidas oportunidades de acesso ao lazer e às atividades culturais. Essa realidade reforça a importância da articulação entre o diagnóstico das necessidades dos alunos e as propostas pedagógicas apresentadas nos PPPs analisados neste estudo. Quando o estudante ingressa no centro, é realizada anamnese por meio de entrevista, em que são coletados dados e cópias dos documentos necessários para a matrícula. A equipe pedagógica realiza algumas atividades práticas diretamente com o estudante para observar suas potencialidades, facilidades e dificuldades. Com base nessa avaliação, o estudante é inserido nos programas do

CAEE e o docente elabora o Plano de Atendimento Especializado. As matrículas são oficializadas no Sistema Estadual de Registro Escolar (SEREWEB).

O CAEE Professor Orlando Chaves, mantido pela (ADEVIPAR), destaca a importância da inclusão digital, da formação contínua dos profissionais e da utilização de recursos tecnológicos como instrumentos de autonomia e acesso à informação. O centro organiza suas ações em torno do desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência visual, utiliza *softwares*, leitores de tela e outras ferramentas de acessibilidade com intencionalidade pedagógica e social.

Os estudantes que frequentam o Ensino Comum no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) recebem apoio escolar para oferecer suporte pedagógico com materiais acessíveis necessários à aprendizagem dos conteúdos curriculares. Este trabalho colaborativo envolve equipe gestora e professores, que realizam transcrição de materiais Braille/Tinta, Tinta/Braille, adaptações de gráficos, mapas e outros materiais, conforme os objetivos do professor da disciplina. Orienta-se também quanto às formas de comunicação, interação e autonomia no ambiente escolar, buscando alternativas para o acesso ao conhecimento.

QUADRO 5 – Síntese da Organização da ADEVIPAR.

Áreas de Desenvolvimento	Competências desenvolvidas.
Cognitiva	Leitura e escrita em Braille, raciocínio lógico, abstração, cálculo, compreensão textual.
Funcional	Coordenação motora fina, orientação espacial, uso do Soroban, organização de ideias.
Emocional e Social	Autoconfiança, expressão oral, socialização, moral e ética, senso de pertencimento.
Tecnológica	Inclusão digital, uso de tecnologias assistivas, leitores de tela, reglete, máquina Braille.
Acadêmica	Apoio à aprendizagem curricular com acessibilidade, métodos ativos, materiais adaptados.
Autonomia e Vida Independente	Práticas do PEVI, deslocamento com segurança, autonomia na leitura, escrita e acesso à informação.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

Entre os programas ofertados no CAEE Professor Orlando Chaves destacamos: Braille, Sorobã, Tecnologias Assistivas, Orientação e Mobilidade, Apoio à Inclusão Escolar (Itinerante), Práticas Educativas da Vida Independente (P.E.V.I.), Educação Física e Arte. A avaliação é processual e contínua, com base no referencial curricular. Os instrumentos avaliativos incluem atividades práticas, orais, escritas e de leitura, realizadas durante os atendimentos e respeitando as especificidades de cada estudante. A avaliação é

contemplada no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que deve ser revisitado semestralmente. Os resultados são registrados para reorganização e sistematização no Relatório de Acompanhamento Pedagógico, atualizado a cada semestre. A avaliação de ingresso é realizada com o preenchimento de um formulário específico, aplicado pelos profissionais responsáveis, que avaliam as potencialidades e necessidades do estudante para definir as estratégias pedagógicas adequadas. A formação continuada é um processo constante que ocorre em diferentes tempos e espaços. O CAEE Orlando Chaves oferece condições para que esse processo aconteça durante as horas-atividade, com estudos teóricos, troca de experiências e estudos de caso.

Há no CAEE formação durante a Semana de Estudo e Planejamento, nos dias de Formação em Ação e na Formação em Ação Disciplinar, onde são discutidos assuntos relacionados ao processo ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades. Essas formações fazem parte do Calendário Escolar e são organizadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). A SEED também disponibiliza materiais livres sobre diversos temas, acessados nas horas-atividade. Outros momentos de formação são organizados em parceria com outros CAEEs que promovem troca de experiências e debates sobre temas relevantes ao trabalho desenvolvido. Os profissionais cedidos pela Prefeitura Municipal de Curitiba participam das formações oferecidas por esse órgão, também disponibilizadas em plataforma *online*.

QUADRO 6 - Programa de Inclusão Digital ADEVIPAR.

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
Mantenedora	ADEVIPAR – Associação dos Deficientes Visuais do Paraná.
Objetivos do programa	Promover a inclusão digital de estudantes cegos ou baixa visão, assegurando autonomia, inclusão social e acesso à informação.
Público	Estudantes com deficiência visual (cegos ou baixa visão).
Principais recursos utilizados	Leitores de tela NVDA, <i>Talk Back (Android)</i> , <i>Voice Over (IOS)</i> , <i>Software: Dosvox</i> , Sistema <i>Windows e Android</i> .
Atividades desenvolvidas	Leitura de textos e livros digitais, digitação, navegação na internet, envio de e-mails operações básicas em computadores e celulares.
Responsáveis Técnicos	Instrutora de informática.
Critério de ingresso	Interesse pela inclusão digital, apoio tecnológico, atividade escolar, busca de autonomia pessoal e profissional.
Resultados Esperados	Autonomia e independência do estudante – melhoria da qualidade de vida – inclusão educacional, profissional e social do estudante.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

O CAEE Professor Orlando Chaves, ADEVIPAR (2021), destaca a importância da inclusão digital, da formação contínua dos profissionais e da utilização de recurso tecnológicos como instrumentos de autonomia e acesso à informação. O centro organiza suas ações em torno do desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência visual, mediando o uso de *softwares*, leitores de tela e outras ferramentas de acessibilidade com intencionalidade pedagógica e social.

O CAEE Professor Carlos Neufert, mantido pela Associação Jacarezinho de Reabilitação ao Deficiente Auditivo e Atendimento ao Deficiente Visual (AJADAVI), tem como missão principal a promoção do acesso ao saber para crianças, jovens e adultos com deficiência visual, cegueira, surdez e deficiência auditiva. A instituição atua de forma a ultrapassar os limites impostos pelas deficiências, valorizando o conhecimento como ferramenta de inclusão, cidadania e transformação social (AJADAVI, 2023, p. 5). Este programa, ao proporcionar o acesso à linguagem escrita por meio do Sistema Braille, fortalece o protagonismo da pessoa com deficiência visual, garantindo-lhe o direito à comunicação, à aprendizagem e à inclusão plena na sociedade. Sua prática pedagógica se ancora em concepção de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, crítica e humanizada. Parte do pressuposto de que todas as capacidades humanas podem ser desenvolvidas mediante o processo contínuo de construção e reconstrução de saberes. Nesse processo, respeitam-se as individualidades, se reconhece os conhecimentos prévios dos educandos como ponto de partida para a prática pedagógica e a transformação desses saberes em conceitos científicos e elaborados (AJADAVI, 2023, p. 5).

O CAEE apresenta (PPP) centrado na valorização da linguagem como meio de emancipação, destaca a importância do letramento acessível, da produção de textos com apoio tátil e sonoro, e da formação de leitores críticos, mesmo diante das barreiras sensoriais. O centro compreende que “ler o mundo” é um direito que não pode ser negado em função da deficiência.

QUADRO 7- Equipe Multiprofissional, AJADAVI.

Profissional	Área de Atuação
Pedagogo	Educação especializada
Educador Físico	Atividades corporais e motoras
Licenciado em Letras	Ensino de Língua Portuguesa
Licenciado em Artes	Atividades artísticas e culturais
Licenciado em História	Contextualização histórica e cultural
Assistente Social	Apoio familiar e comunitário
Psicóloga	Apoio emocional e cognitivo
Fonoaudióloga	Linguagem oral e escrita
Instrutor de Libras	Comunicação para surdos
Fisioterapeuta	Reabilitação física e motora

Terapeuta Ocupacional	Autonomia nas atividades diárias
Médico Neurologista	Avaliação e suporte médico especializado

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

O PPP evidencia que a atuação articulada da equipe multiprofissional é fundamental para promover desenvolvimento integral dos estudantes. Para potencializar esse trabalho, a instituição investe na formação continuada, oferece cursos de Libras e Braille a todos os profissionais e garante maior eficácia no atendimento inclusivo.

O documento ainda traz algumas necessidades da equipe multiprofissional, entre elas: ampliação da formação continuada em Libras, Braille e metodologias inclusivas; maior integração entre as áreas pedagógica, clínica, social e psicológica para evitar fragmentação no atendimento; fortalecimento da articulação intersetorial, especialmente com os serviços de Saúde, Assistência Social e Educação; ampliação da carga horária de alguns profissionais, como fonoaudióloga e terapeuta ocupacional, devido à alta demanda; realização de estudos de caso e reuniões interdisciplinares periódicas; e integração mais efetiva entre avaliação pedagógica e clínica, garantindo que todas as ações estejam alinhadas ao processo de ensino-aprendizagem e à permanência escolar.

No CAEE são atendidas pessoas com deficiência visual, incluindo cegueira e baixa visão. O atendimento é ofertado a partir dos 3 (três) a 18 (dezoito) anos, com objetivo proporcionar serviços especializados para atender as peculiaridades dessa clientela (conforme previsto na LDBEN de 1996 Art. 58). O objetivo do atendimento é o desenvolvimento de habilidades e o estímulo à leitura e escrita pelo Sistema Braille, à resolução de cálculos utilizando o soroban, e noções de orientação e mobilidade, visando o desenvolvimento da autonomia e independência do indivíduo.

Há um trabalho colaborativo com o apoio de profissionais de Serviço Social da mantenedora, que realizam encaminhamentos para profissionais de Saúde, palestras informativas e atividades de campo, como visitas mediadas a museus, parques, cinemas, teatros e outros espaços culturais. Esse trabalho é estendido às famílias, que recebem orientações sobre deficiência visual, autonomia, independência, questões emocionais e informações sobre seus direitos e deveres.

Os professores, direção e setor pedagógico realizam trabalho unificado delimitado na aprendizagem do estudante. Refletem continuamente sobre as práticas pedagógicas, abrem espaço para o diálogo e a troca de experiências, oportunizam a pluralidade de vozes no ensino. O CAEE dispõe de estrutura administrativa e pedagógica, com gestão escolar organizada pela direção e pedagogo. A estrutura pedagógica envolve interações políticas, de ensino-

aprendizagem e de currículo. O trabalho pedagógico contempla o planejamento escolar, acompanhamento da sala de aula e da aprendizagem, implantação de projetos educacionais e articulação na comunicação com todos os envolvidos.

No que se refere aos recursos humanos, a equipe gestora articula o trabalho colaborativo, promove o desenvolvimento profissional e formação continuada, avalia e devolve *feedback* aos profissionais sobre o processo de ensino-aprendizagem, preza pelo bom relacionamento e acompanha a hora-atividade e visa o fortalecimento da aprendizagem.

Quanto à gestão do ambiente físico e dos materiais da instituição, a gestão coordena a organização dos materiais didáticos utilizados nos atendimentos, mantém a organização da estrutura física (refeitório, cozinha, salas da direção, secretaria e salas de aula), identifica as necessidades da instituição e busca soluções junto à mantenedora.

A hora-atividade dos professores ocorre conforme orientações de cada convênio, seja municipal ou estadual, e são organizadas em cronograma individual. O CAEE organiza algumas horas-atividades de forma concentrada para discussão, formação continuada e estudo de caso. Essas horas são acompanhadas pela direção e/ou pedagoga, e as atividades são registradas em livro próprio pelos professores.

O Programa de Ensino do Sistema Braille tem como objetivo principal o desenvolvimento funcional da pessoa com deficiência visual em seus diferentes contextos de vida. Destina-se a promover autonomia, acesso à leitura e à escrita em Braille, respeita os ritmos e necessidades individuais de cada participante. Durante a fase de escolaridade, o estudante com deficiência visual pode ser desligado do programa caso demonstre domínio e autonomia na leitura e escrita do Sistema Braille. Já os demais participantes da comunidade poderão permanecer no programa enquanto houver interesse na continuidade do aprendizado (IPC, 2021).

QUADRO 8 - Programa de Ensino do Sistema Braille

Categoria	Conteúdos/Atividades
Público	- Crianças e estudantes com deficiência visual na Educação Infantil e Ensino Fundamental; - Pessoas da comunidade com interesse em Braille.
Objetivo Geral	Proporcionar acesso à leitura e escrita por meio do Sistema Braille.
Contextualização Histórica	- História de Louis Braille; - Evolução e definição do Sistema Braille.
Pré-Braille (Sentido Tátil)	- Discriminação tátil de linhas e texturas; - Coordenação motora fina; - Noções espaciais (direita, esquerda etc.); - Atividades práticas: recorte, pinça, colagem.
Reglete e Punção	- Conhecimento da cela Braille; - Manuseio da reglete e punção; - Exercícios de perfuração e memorização dos pontos.

Máquina Braille	- Partes e funções; - Posicionamento do papel; - Digitação de letras, palavras e textos.
Escrita e Leitura em Braille	- Letras e séries do alfabeto Braille; - Sinais simples e compostos; - Palavras, textos e pontuação; - Números e sinais matemáticos; - Grafia científica e informática.
Normas Técnicas	- Produção de textos em Braille; - Sinais convencionais em outros idiomas.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

O PPP consolida pedagógicas, mas é indispensável para assegurar a inclusão, o desenvolvimento pleno e a garantia de direitos dos estudantes. Como afirma Vigotski (2022) ao analisar o processo de leitura em Braille, demonstra que a compreensão leitora do sujeito cego não decorre de adaptação puramente sensorial do tato, mas da associação sistemática entre estímulos táteis e signos linguísticos sonoros, construída socialmente ao longo do desenvolvimento. “Esse processo é totalmente análogo ao da leitura visual das pessoas normais e, do ponto de vista psicológico, não há nenhuma diferença de princípios” (Vigotski, 2022, p. 112).

QUADRO 9 - Ações Interdisciplinares AJADAVI.

ÁREA DE ATUAÇÃO		AÇÕES PEDAGÓGICAS E ESPECÍFICAS	
Surdez	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio à escolaridade (ação secundária); - Ensino de Libras como 1ª língua; - Aulas de Arte. 		
Visual	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio à escolaridade (ação secundária); - Estimulação visual; - Sistema Braille; - Soroban; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades instrumentais de vida diária; - Orientação e mobilidade; - Recursos ópticos e auxílio óptico; - Aulas de Arte. 	
Equipe Técnica – Apoio Interdisciplinar:			
<ul style="list-style-type: none"> - Fisioterapia; - Fonoaudiologia; - Psicologia; 		<ul style="list-style-type: none"> - Neurologia; - Terapia Ocupacional; - Serviço Social. 	
Formas de Extensão à Comunidade:			
<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Braille para professores e comunidade; - Curso de Libras para professores e comunidade. 			
Princípios e Diretrizes Pedagógicas:			
<ul style="list-style-type: none"> - Construção coletiva e democrática do PPP; - Parceria com a família e valorização do diálogo; - Professor como mediador do conhecimento contextualizado; - Formação crítica, afetiva e social dos educadores; - Relações pedagógicas humanizadas e práticas inovadoras; - Flexibilidade metodológica e foco no contexto do aluno. 			
Compromissos Institucionais:			
<ul style="list-style-type: none"> - Garantia de recursos humanos, físicos e pedagógicos; - Participação ativa da comunidade escolar; - Reinvenção constante das práticas pedagógicas. 			

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

O trabalho colaborativo visa garantir atendimento completo e eficaz e respeita as particularidades de cada estudante (AJADAVI, 2023). Além de atender diretamente os estudantes no ambiente do CAEE, a equipe oferece suporte às escolas públicas e privadas da rede comum de ensino, promove o sucesso escolar de estudantes com deficiência visual e auditiva. Isso inclui a previsão e a oferta de recursos didáticos e pedagógicos específicos e adaptados, assegurando o acesso ao currículo de forma equitativa (AJADAVI, 2023).

No PPP do CAEE Professor Carlos Neufert a equipe pedagógica parte do princípio de que o desenvolvimento intelectual ocorre mediante a aquisição de informações, a reflexão crítica e o debate. Tais dimensões impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento dos estudantes. Esse CAEE rompe com visões reducionistas e estigmatizantes, frequentemente pautadas em concepções assistencialistas, substituindo-as pela valorização das potencialidades individuais dos alunos e pela promoção de sua autorrealização, autonomia e inserção social.

O PPP do CAEE Professor Carlos Neufert configura-se como documento orientador que materializa o compromisso da instituição com a inclusão, a equidade e a promoção de uma educação de qualidade para estudantes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Sua proposta pedagógica transcende o caráter compensatório ou assistencial, assume a perspectiva da educação como direito humano fundamental e como condição para o pleno exercício da cidadania.

O CAEE Nova Visão, vinculado à Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual (APADEVI) no município de Ponta Grossa-Pr, destaca-se por promover ambiente físico, técnico e pedagógico voltado ao desenvolvimento da autonomia, potencialidades e competências de pessoas com deficiência visual. Sua gestão é pautada nos princípios da democracia participativa, inclui processos como recebimento de laudos, avaliação psicológica, anamnese e encaminhamento a programas eficientes, que asseguram atendimentos individualizados e contextualizados. A instituição adota práticas integradas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cuja concepção foi ampliada para abranger diversas formas de diversidade e inclui deficiência, gênero, raça e faixa etária, com o objetivo de combater o preconceito e a exclusão (APADEVI, 2019). Nesse contexto, destacamos a importância da formação profissional continuada, do planejamento pedagógico flexível e da reeducação visual, como estratégias fundamentais à efetivação do ensino inclusivo.

As ações desenvolvidas pelo CAEE incluem programas de apoio escolar e pedagógico, estimulação essencial, inclusão digital, atendimentos extraclasse, visitas domiciliares, trabalho itinerante e iniciativas voltadas ao adolescente aprendiz. Esse centro possui equipe

multiprofissional composta por pedagoga, professores especializados, psicopedagoga, educadora física, musicista, psicóloga e assistente social, o que possibilita o desenvolvimento de um atendimento especializado e interdisciplinar, respeitando as singularidades dos educandos. A equipe do CAEE Nova Visão desenvolve trabalho voltado ao atendimento de estudantes com deficiência visual, cegueira e baixa visão. Sua atuação é fundamentada no princípio da inclusão escolar e social, garante que esses educandos tenham acesso a práticas pedagógicas adequadas, materiais adaptados e estratégias que favoreçam sua autonomia e participação ativa no processo educativo.

O atendimento oferecido pela instituição articula aspectos físicos, pedagógicos e sociais. Em relação ao aspecto físico, a escola assegura que o estudante conheça as dependências da instituição, de forma a possibilitar sua locomoção independente, contando com o apoio do guia vidente sempre que necessário. São oferecidas orientações específicas sobre deslocamento em ambientes escolares, uso adequado do banheiro, participação no recreio e escolha do local em sala de aula, priorizando sempre a autonomia do estudante.

No aspecto pedagógico, a instituição garante que os estudantes participem plenamente de todas as atividades escolares, adaptação de conteúdos e utilização de recursos como audiodescrição, descrição detalhada de imagens, materiais táteis e ditados cuidadosamente conduzidos. O trabalho coletivo é incentivado, respeita o ritmo de aprendizagem do educando e estimula sua socialização. Professores e colegas de turma são orientados quanto à necessidade de descrever verbalmente informações visuais, evitar termos vagos (como “aqui” ou “ali”) e permitir que os alunos explorem os objetos por meio do tato.

Um dos diferenciais do Centro é o uso do sistema Braille e de recursos de tecnologia assistiva. A instituição dispõe de impressora Braille, Máquina Braille e serviços de transcrição de provas, textos e atividades, de forma a garantir equidade no acesso ao conhecimento. Além disso, os conteúdos discutidos em sala podem ser disponibilizados em versões adaptadas, seja por meio da ampliação de materiais para alunos com baixa visão, seja pela impressão em Braille para alunos cegos.

As orientações se estendem também às atividades extraclasse, nas quais o estudante participa de forma ativa, recebe descrições do ambiente e do que ocorre ao redor, o que aumenta sua segurança e interação social. O Centro também mantém constante articulação com os professores do ensino regular, fornece suporte para adaptações curriculares e metodológicas, bem como sensibiliza a comunidade escolar sobre a importância da inclusão.

O CAEE Nova Visão desempenha função essencial no município de Ponta Grossa, oferece suporte pedagógico, social e técnico a estudantes com deficiência visual e suas famílias.

Sua atuação reafirma o compromisso com a inclusão, a equidade e o direito à educação, contribui para que os educandos desenvolvam suas potencialidades, conquistem maior autonomia e participem ativamente na vida escolar e social.

QUADRO 10 - Eixos trabalhados no CAEE APADEVI

Domínio	Delimitação	Exemplos de atividades-chave
Cognição/ Linguagem	Construir significado pela palavra e pela ação.	Jogos vocálicos, nomeação de objetos/ações, formação de conceitos, sentenças simples, cantigas, contação de histórias.
Audição	Usar o som como “guia” do espaço e da comunicação.	Localizar fontes sonoras, alinhar-se pelo som, distinguir vários sons simultâneos, refletir eco para perceber obstáculos.
Raciocínio lógico	Relacionar quantidades, sequência, parte-todo.	Jogos táteis de contagem, ordenação e comparação.
Paladar/Olfato	Diversificar experiências gustativas e olfativas para reconhecer, discriminar e antecipar situações.	Degustar alimentos de diferentes consistências/sabores; identificar cheiros de cozinha, higiene, segurança (gás, fumaça).
Motricidade global e fina	Construir esquema corporal, locomoção confiante, coordenação para autonomia diária.	Habilidades locomotoras, estabilizadoras, manipulativas (andar por pistas táteis/sonoras, subir escadas, recortar, abotoar).
Tato	Ler o mundo pelas mãos e pelo corpo.	Explorar texturas, tamanhos, formas, Braille, seriação e classificação tátil.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

O CAEE Professor Osny Macedo Saldanha, em Guarapuava, traz em seu PPP o compromisso com a transversalidade da inclusão, por meio de ações que envolvem não apenas os estudantes atendidos, mas também a formação de professores da rede comum, famílias e gestores escolares. O documento evidencia a importância da intersectorialidade e da escuta ativa como fundamentos para a inclusão efetiva.

O CAEE de Guarapuava organiza suas atividades pedagógicas de acordo com a Instrução n.º 025/2018 – SUED/SEED, que orienta a atuação dos profissionais na área da deficiência visual. O cronograma de atendimento é elaborado de forma flexível pela equipe pedagógica em conjunto com os professores especializados, pode ser reorganizado sempre que necessário, para atender às necessidades educacionais específicas de cada estudante. Qualquer alteração no cronograma deve ser aprovada pela direção do CAEE e registrada em ata, garante transparência e planejamento consistente. No planejamento do atendimento, são considerados aspectos como o dia sem interação, a carga horária dos professores e o acompanhamento da presença e desempenho dos estudantes. O cronograma é organizado em planilha própria e disponibilizado em sistema informatizado, permite que todos os professores visualizem horários vagos e ocupados nos respectivos programas de AEE.

O PAEE é elaborado pelos professores dos programas do AEE, inclui Arte e Educação Física, considera informações da avaliação de ingresso e dados coletados nas primeiras aulas.

Cada PAEE define uma estratégia pedagógica clara, estabelece objetivos a serem alcançados ao final do semestre, os conteúdos a serem trabalhados, as atividades realizadas, metodologias e recursos utilizados ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Embora o atendimento individual seja tradicionalmente priorizado, o PPP do CAEE Professor Osny Macedo Saldanha permite a elaboração de PAEEs coletivos, contempla grupos de estudantes com características pedagógicas semelhantes. Essa abordagem favorece atividades colaborativas e compartilhamento de metodologias, considera o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e promove socialização e troca de experiências entre os alunos. Para Arte e Educação Física, salvo situações específicas de trabalho individual, os PAEEs são planejados e contemplam as necessidades comuns da turma.

O relatório semestral documenta as atividades realizadas, os progressos e os pontos que necessitam de reavaliação e deve indicar as necessidades do estudante ao ingressar no programa, a estratégia pedagógica adotada, conteúdos abordados, atividades realizadas e se os objetivos do PAEE foram alcançados parcial ou integralmente. A partir desses dados, novas estratégias pedagógicas são definidas para o semestre seguinte e visam garantir continuidade e evolução no processo educativo.

O calendário escolar do CAEE segue o estabelecido pelo Núcleo de Educação do Paraná, conforme a LDBEN de 1996, com 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos. Esse CAEE contempla dias de estudo e planejamento, formação em ação, planejamento/replanejamento, manifestações culturais, Dia da Família no CAEE, reuniões com a comunidade escolar, início e término de semestres, feriados e recessos.

O CAEE reconhece que evasão e abandono escolar ocorrem por variados motivos, ainda que dados precisos sobre as causas sejam limitados. Estratégias de prevenção incluem compreender os impactos da perda da visão, a realidade socioeconômica das famílias e fortalecer a articulação com a rede de proteção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência. O diálogo efetivo com estudantes, famílias é priorizado como forma de reduzir essas ocorrências.

O CAEE se configura como referência na área da deficiência visual, oferece espaço para estágios e projetos de extensão para estudantes de graduação e pós-graduação, de diversas instituições de Ensino Superior. Pesquisas e projetos inovadores na área são acolhidos, desde que integrados às necessidades pedagógicas e ao calendário de atividades do Centro, promove troca de conhecimento e inovação. O plano de ação do CAEE contempla seis eixos estratégicos principais:

- 1) Informatização dos processos pedagógicos e administrativos do Centro;

- 2) Reorganização pedagógica do AEE, com foco em Arte e Educação Física;
- 3) Gestão democrática e participativa do CAEE;
- 4) Formação continuada para suprir lacunas na capacitação dos professores;
- 5) Melhoria da articulação com organizações governamentais e não governamentais da rede de proteção dos direitos das pessoas com deficiência;
- 6) Estratégias para redução das taxas de abandono, evasão e busca ativa de estudantes.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência exige práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e respeitem as singularidades de cada estudante. O AEE desempenha função estratégica no processo de ensino-aprendizagem e promove condições adequadas ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes da EEPEI, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Conforme o Art. 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Dessa forma, o AEE assume função complementar à escolarização regular, promovendo condições para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, respeitando a inclusão no contexto da sala de aula comum, e articulando-se com as práticas pedagógicas e recursos de acessibilidade. Para assegurar sua efetividade, é indispensável o trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica e especialistas, como fonoaudiólogos e psicólogos que atuam em consideração as particularidades de cada caso.

Todas as ações pedagógicas desenvolvidas no AEE são sistematizadas e registradas no Livro de Registro de Classe e asseguram a organização e o acompanhamento do processo educativo. Além disso, em consonância com a legislação vigente, é garantido à professora responsável pelo AEE um dia da semana sem vínculo direto com os estudantes. Esse momento, realizado durante a hora-atividade, é destinado ao planejamento, produção de materiais adaptados e reuniões com a equipe multidisciplinar.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação continuada dos docentes da rede regular de ensino. O AEE oferece orientações específicas sobre as deficiências dos alunos, além de indicar leituras especializadas. Em alguns casos, a equipe técnica realiza visitas às escolas de

origem, fortalecer o vínculo entre os serviços especializados e o ensino comum, favorecer ações pedagógicas mais assertivas (Brasil, 2013).

Sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural, baseada nos estudos de Vigotski (2007), a educação deve promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, atenção, linguagem e pensamento abstrato. Nessa abordagem, o processo de ensino ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e busca formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de interagir de forma ativa com o meio social e cultural. A aprendizagem é entendida como um processo de mediação que leva à humanização do sujeito por meio da apropriação dos saberes historicamente construídos.

Na prática, tem-se observado avanços significativos nos alunos atendidos pelo AEE, tanto no aspecto cognitivo quanto no socioafetivo. Há registros de alfabetização em curto prazo e de assimilação de conteúdos matemáticos complexos, como tabuada, divisão e frações, com o uso de atividades lúdicas e materiais concretos. Tais conquistas evidenciam a importância de respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante e de empregar estratégias diversificadas e mediadoras (Brasil, 2008).

Os objetivos do apoio pedagógico especializado incluem estimular o desenvolvimento cognitivo por meio de elementos mediadores, fortalecer a autoestima e a socialização, bem como adaptar o currículo de forma significativa. Também fazem parte das ações do AEE os estudos de caso em conjunto com a escola regular e a promoção de encontros periódicos entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

A avaliação no AEE é contínua, processual e qualitativa, realizada ao longo das atividades, baseia-se na observação sistemática, nos registros das produções dos alunos e na análise reflexiva do seu progresso. Sempre que necessário, os objetivos são revistos e replanejados, respeitando as singularidades de cada trajetória de aprendizagem.

O AEE, ao se articular com a escola regular e com os serviços de apoio, contribui de forma significativa para a efetivação de uma educação inclusiva. O trabalho colaborativo entre professores, equipe multidisciplinar e demais profissionais da escola tem se mostrado essencial para garantir que todos os alunos possam avançar, permanecer e aprender de maneira significativa no contexto do ensino comum.

A fim de proporcionar uma compreensão mais clara do funcionamento de CAEEs analisados, apresentam-se, a seguir, quadros-resumo que sistematizam a organização, os serviços prestados e as estratégias de atendimento de cada instituição. Embora todos os centros compartilhem a finalidade de promover a educação inclusiva e atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência, cada CAEE desenvolve suas práticas pedagógicas e

metodologias de forma singular, considerando as particularidades de seu público e adaptando suas ações às especificidades individuais dos alunos. Assim, é possível evidenciar tanto os princípios comuns à educação especial quanto as distinções operacionais e pedagógicas que conferem identidade própria a cada centro.

QUADRO 11 - Práticas Pedagógicas no AEE.

Área de desenvolvimento	Atividades realizadas	Objetivos/metás
Linguagem e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de narrativas; - Identificação de personagens; - Leitura e interpretação de textos; - Associação palavra-figura; - Uso de fantoches e contação de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem oral e escrita; - Ampliar vocabulário; - Estimular a compreensão leitora e a expressão verbal.
Matemática e Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Cálculos com material concreto; - Operações (adição, subtração, multiplicação e divisão); - Sieriação e classificação; - Atividades de compra e venda simuladas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o raciocínio lógico-matemático; - Relacionar o conteúdo matemático com situações do cotidiano; - Estimular a resolução de problemas.
Funções Executivas	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de memória; - Atividades para atenção e concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a memória de curto prazo; - Desenvolver foco e controle inibitório.
Percepção e Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> - Noções de tamanho, permanência e espaço; - Classificação de objetos; - Atividades com figuras e cores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a percepção visual e espacial; - Estimular a coordenação motora e a organização de ideias.
Vivência Social e Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Situações simuladas do dia a dia; - Escrita funcional (listas, bilhetes, etiquetas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia nas atividades cotidianas; - Relacionar aprendizagem com a vida prática.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

O atendimento em contraturno nos diferentes CAEEs evidencia organização diversificada e atenta às necessidades dos estudantes. Há flexibilidade no formato, contemplando atendimentos individuais ou em pequenos grupos, o que favorece a personalização do processo educativo. Observamos também a valorização dos registros sistemáticos e da articulação com o PEI que garante acompanhamento contínuo. Além disso, iniciativas como o trabalho em turno integral e a presença de equipe multidisciplinar enriquecem ainda mais as propostas que evidenciam compromisso com a inclusão e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

QUADRO 12 - Função Mediadora e Estratégias de Mediação.

CAEE - categoria	Elementos observados no PPP	Evidências e trechos extraídos	Interpretação crítica
APADEVI	Mediação aparece como suporte ao desenvolvimento;	“O professor do AEE deverá propor atividades complementares e adaptar	O conceito de mediação está presente, mas ainda restrito à adaptação material. Avaliação qualitativa da aprendizagem.

	foco em adaptação de recursos.	os recursos pedagógicos necessários”.	
AJADAVI	Pessoas que apresentam Surdez e Deficiência Auditiva e ou Cegueira e Deficiência Visual.	“O professor do AEE atua mediando processos de aprendizagem com foco na potencialidade”.	Há uma tentativa de fundamentação pedagógica, próxima à Teoria Histórico-Cultural.
ADEVIPAR	O professor do AEE é visto como agente de mediação e desenvolvimento.	“O professor do AEE atua mediando processos de aprendizagem com foco na potencialidade”.	Há uma tentativa de fundamentação pedagógica, próxima à teoria Histórico-Cultural.
AFIM	Descreve ações do professor de AEE como suporte e adaptador de conteúdo.	“O professor do AEE adapta atividades para equiparar o acesso dos alunos ao currículo”.	Ênfase em adaptação técnica, pouca clareza sobre a mediação.
IPC	O professor do AEE como mediador de ZDPs e promotor de autonomia.	“Nosso papel é potencializar as funções superiores por meio de mediação intencional”.	Forte influência da teoria histórico-cultural. Uso de termos como ZDP e protagonismo do estudante.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

A análise do atendimento evidencia que a função do professor de AEE está presente em todos os CAEEs, ainda que com diferentes enfoques. Em alguns contextos, a mediação aparece vinculada à adaptação de recursos e conteúdo e a favorecer o acesso dos estudantes ao currículo e às atividades escolares. Em outros, ganha centralidade como processo intencional de desenvolvimento, dialoga com fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente ao valorizar a potencialidade do estudante, a ZDI e o protagonismo. Essa diversidade de práticas demonstra o compromisso com a inclusão, seja por meio de adaptações pedagógicas, seja pela promoção da autonomia e das funções superiores ou ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes.

QUADRO 13 - Organização do Atendimento em Contraturno.

CAEE - Categoria	Elementos observados no PPP	Evidências e trechos extraídos	Interpretação crítica
AFIM	Atendimento individual ou em pequenos grupos, conforme a necessidade.	“O atendimento será realizado individualmente ou em pequenos grupos, considerando a especificidade de cada aluno”.	Há flexibilidade organizacional e respeito à singularidade, o que é positivo. Falta detalhamento sobre frequência e critérios de avaliação.
AJADAVI	Atendimento sistemático com registros. Bilingue/ LIBRAS. Braille.	“O atendimento é feito individualmente ou em pequenos grupos, com registros periódicos”.	Profissionais habilitados e comprometidos com a educação.
IPC	Implantação do trabalho colaborativo, múltiplas dimensões, espaços coletivos.	No Brasil, infelizmente, as alternativas disponíveis para as pessoas com deficiências estão cada dia mais distante”.	Organização clara e coerente, porém, sem detalhamento do PEI como documento estruturante.

APADEVI	Atendimento por turno fixo, de acordo com o diagnóstico.	“Ações educativas voltadas à construção da cidadania, promovendo criatividade, criticidade, relações sociais, econômicas políticas e culturais.”	Aprimorar o desenvolvimento do estudante e sua interação na sociedade.
ADEVIPAR	Atendimento articulado ao PEI, com foco em objetivos específicos e registros constantes.	“...as pessoas com deficiência visual são capazes de aprender o mesmo conteúdo...”.	Planejamento, prática coerente com fundamentação teórica e legal.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

O atendimento em contraturno nos diferentes CAEEs mostra-se diversificado e comprometido com a valorização das singularidades dos estudantes. As propostas contemplam desde o atendimento individualizado e em pequenos grupos até práticas colaborativas e em múltiplas dimensões, o que amplia as possibilidades de aprendizagem. Destacamos também a presença de profissionais habilitados em Libras e Braille, esses asseguram acessibilidade comunicacional, além da articulação ao PEI em alguns contextos, o que fortalece o planejamento pedagógico. Observamos ainda a preocupação da equipe pedagógica em integrar aspectos sociais, culturais e de cidadania e favorecer a participação plena dos estudantes. Assim, os registros evidenciam uma organização que alia flexibilidade, recursos especializados e fundamentação legal, reforçar o compromisso com a inclusão e o desenvolvimento integral.

QUADRO 14 - Integração com a Escola Regular.

CAEE - categoria	Elementos observados no PPP	Evidências e trechos extraídos	Interpretação crítica
AFIM	Existe intenção de articulação, mas sem detalhamento de como ocorre.	“Será promovido diálogo entre os profissionais do CAEE e da escola regular”.	O compromisso com a articulação é afirmado, mas a ausência de procedimentos claros pode dificultar a efetividade dessa interação.
APADEVI	Atendimentos individuais ou coletivos de acordo com a habilidade e necessidade do estudante.	“No trabalho pedagógico visa a independência e autonomia da pessoa cega ou baixa visão”.	Articular, gerenciar e representar, promover atendimento de qualidade.
IPC	Parcerias com professores da sala comum e equipe pedagógica.	“A pessoa com deficiência visual quando bem orientada, se utiliza dos outros sentidos...”.	Demonstra articulação mais efetiva. Indica corresponsabilidade e diálogo com o ensino comum.
ADEVIPAR	Cita reuniões com professores e equipe pedagógica.	“Realizamos reuniões com os professores da sala comum para troca de informações”.	Articulação presente, Planejamento e ações para orientar estudantes e famílias.
AJADAVI	Atuação em conjunto com professores regentes, com reuniões pedagógicas regulares.	“A equipe do AEE participa ativamente do planejamento pedagógico com os professores”.	Articulação pedagógica forte e institucionalizada, evidenciando corresponsabilidade e diálogo.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

A integração entre os CAEEs e a escola regular é apresentada de modo consistente, evidenciando esforços para promover corresponsabilidade e diálogo entre professores do AEE e regentes. Há destaque para práticas como reuniões pedagógicas, compartilhamento de informações e parcerias com a equipe escolar, fortalecimento do planejamento coletivo e a mediação dos processos de aprendizagem. Observa-se ainda a valorização da autonomia e independência dos estudantes, especialmente nos casos de deficiência visual, o que demonstra preocupação com a inclusão efetiva e com a participação ativa dos educandos. Essa diversidade de iniciativas reforça o compromisso dos centros em articular ações que favoreçam tanto a aprendizagem quanto a interação social e garantam atendimento integral e alinhado à escola regular.

QUADRO 15- Definição de neurodiversidade e singularidades.

CAEE - categoria	Conteúdos citados	Evidências extraídas	Interpretação crítica
AJADAVI	Há reconhecimento da diversidade neurológica.	“O CAEE atenderá estudantes com TEA, TDAH, Deficiência Intelectual e outras condições, respeitando suas particularidades”.	O documento mostra sensibilidade às diferentes formas de funcionamento cognitivo, mas poderia expandir sobre práticas específicas adotadas para cada perfil.
IPC	Menção a deficiência visual de qualquer idade, com atraso no desenvolvimento motor e ou cognitivo.	“...estimulação e o desenvolvimento global e individual visando autonomia...”	Há reconhecimento da neurodiversidade, mas sem uso de abordagens diferenciadas ou fundamentação teórica.
APADEVI	Atendimento itinerante, individual ou em grupos.	Deficiência visual total, crianças de 0 à 3anos. Acadêmicos do ensino superior.	Há articulação entre equipe docente e multiprofissional.
AFIM	Menção genérica a “necessidades especiais” e “déficits”.	“Alunos com necessidades especiais e déficits diversos são atendidos com adaptações”.	Linguagem datada e centrada no déficit. Ausência de visão atual sobre a neurodiversidade.
ADEVIPAR	Estimulação motora, desenvolvimento tátil	“Ler com os dedos”.	Orientação e mobilidade, linguagem artística.

Fonte: Arquivo organizado com base nos PPPs dos CAEEs, 2025.

Os CAEEs reconhecem a importância de atender à diversidade neurológica e às singularidades dos estudantes. São contemplados diferentes perfis, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH),

Deficiência Intelectual e Deficiências Visuais, o que reforça o compromisso com a inclusão e a valorização das particularidades cognitivas, motoras e sensoriais. Observamos também a presença de práticas de estimulação global, apoio à autonomia e desenvolvimento de habilidades específicas, como orientação, mobilidade e linguagem artística. Além disso, iniciativas de trabalho multiprofissional e itinerante ampliam as possibilidades de atendimento, mostram abertura para diferentes formas de aprender e se desenvolver. Essa variedade de enfoques demonstra sensibilidade às necessidades individuais e compromisso em promover aprendizagem significativa e integral.

QUADRO 16 - Trabalho Multiprofissional.

APADEVI	ADEVIPAR	AFIM	AJADAVI	IPC
Inclusão como direito e processo participativo. AEE como apoio complementar.	Inclusão como inserção com foco técnico.	Inclusão ativa e humanizada. AEE como mediação.	Inclusão como pertencimento. AEE como direito garantido.	Enfatiza a inclusão como valorização das potencialidades. O AEE é complementar.
Foco em adaptação. Mediação pouco teorizada.	Apoio técnico, foco logístico.	Mediação dialógica e autônoma.	Mediação como facilitador da interação e aprendizagem.	Menciona o professor como apoio e facilitador.
Atendimento em pequenos grupos. Pouco detalhado.	Atendimento com plano individual, mas genérico.	Mediação dialógica e autônoma.	Atendimento contínuo, estruturado pelo PEI.	Apresenta o atendimento conforme necessidade do PEI.
Intenção de diálogo, sem clareza prática.	Participação em reuniões. Articulação genérica.	Parceria com planejamento conjunto.	Colaboração e corresponsabilidade ativa.	Cita apoio à escola e trabalho em conjunto.
Reconhecimento geral.	Cita TEA, TDAH, mas sem práticas detalhadas.	Práticas pedagógicas sensíveis ao funcionamento neurológico.	Adaptações específicas, linguagem inclusiva, respeito às formas de comunicação.	Reconhecimento das diferentes necessidades, mas com linguagem ainda generalista.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

Essas análises reforçam a importância da qualificação continuada dos profissionais que atuam nos CAEEs, da construção colaborativa entre ensino regular e especializado, e da centralidade do sujeito no processo educativo. A diversidade de práticas e concepções revela o quanto os PPPs podem ser instrumentos efetivos de orientação e transformação institucional, desde que estejam ancorados em referenciais teóricos consistentes e práticas pedagógicas inclusivas.

A análise dos PPPs de 5 (cinco) CAEEs do Estado do Paraná evidenciou diferentes níveis de compreensão e de implementação dos princípios da EEPEI. Embora todos se orientem

pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008; 2009), verificamos variações significativas quanto à concepção de inclusão, à organização do atendimento no contraturno e à compreensão da função do PAEE.

QUADRO 17 – Comparativo Acerca dos Conceitos de Inclusão dos CAEEs.

APADEVI	ADEVIPAR	AFIM	AJADAVI	IPC
Inclusão como direito e processo participativo. AEE como apoio complementar.	Inclusão como inserção com foco técnico.	Inclusão ativa e humanizada. AEE como mediação.	Inclusão como pertencimento. AEE como direito garantido.	Enfatiza a inclusão como valorização das potencialidades. O AEE é complementar.
Foco em adaptação. Mediação pouco teorizada.	Apoio técnico, foco logístico.	Mediação dialógica e autônoma.	Mediação como facilitador da interação e aprendizagem.	Menciona o professor como apoio e facilitador.
Atendimento em pequenos grupos. Pouco detalhado.	Atendimento com plano individual, mas genérico.	Mediação dialógica e autônoma.	Atendimento contínuo, estruturado pelo PEI.	Apresenta o atendimento conforme necessidade do PEI.
Intenção de diálogo, sem clareza prática.	Participação em reuniões. Articulação genérica.	Parceria com planejamento conjunto.	Colaboração e corresponsabilidade ativa.	Cita apoio à escola e trabalho em conjunto.
Reconhecimento geral.	Cita TEA, TDAH, mas sem práticas detalhadas.	Práticas pedagógicas sensíveis ao funcionamento neurológico.	Adaptações específicas, linguagem inclusiva, respeito às formas de comunicação	Reconhecimento das diferentes necessidades, mas com linguagem ainda generalista.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

O quadro comparativo entre os PPPs de 5 (cinco) CAEEs que analisamos nos permite identificar diferentes concepções de inclusão, organização do AEE e práticas de mediação e revela tanto convergências quanto lacunas entre eles.

O CAEE Nova Visão compreende a inclusão como direito e aposta em processo participativo. No entanto, embora reconheça o AEE como apoio complementar e afirme sua importância, apresenta pouca fundamentação teórica e descreve o atendimento de modo geral, com poucos detalhes operacionais.

O CAEE Orlando Chaves adota perspectiva técnica, trata a inclusão como inserção dos estudantes na sociedade e enfatiza aspectos logísticos e estruturais. Seu AEE é pautado por planos individuais ainda genéricos e a função do centro aparece como suporte técnico do que como espaço de mediação pedagógica aprofundada.

O PPP do CAEE AFIM apresenta proposta mais humanizada e ativa de inclusão, enfatiza a conscientização em relação ao *Bullying*, a autonomia do estudante e práticas

pedagógicas sensíveis ao funcionamento neurológico. Mostra clareza na articulação com a escola e detalha práticas inclusivas fundamentadas.

A equipe pedagógica do CAEE Professor Carlos Neufert se destaca por defender a inclusão como pertencimento, entende o AEE como direito garantido e estrutura o atendimento a partir de PEIs bem definidos. Valoriza a corresponsabilidade entre escola e CAEE e traz práticas específicas e detalhadas, especialmente na adaptação de conteúdos e formas de comunicação.

O CAEE Professor Osny Macedo Saldanha reconhece a diversidade e valoriza potencialidades, mas mantém linguagem ainda generalista. O AEE é descrito como complementar, o professor atua como facilitador, e o atendimento segue as necessidades do PEI, embora com menor detalhamento sobre os processos mediadores.

De modo geral, o quadro comparativo revela concepções distintas de inclusão, da mediação e da articulação com as escolas. Essa síntese evidenciamos que, embora todos os CAEEs tenham como base a política de inclusão, cada CAEE por meio de seu PPP mostra como essa inclusão se materializa nas práticas pedagógicas e no trabalho realizado no AEE.

3.1 Caracterização da demanda por Centro de Atendimento Educacional Especializado no município de Campo Mourão-Pr

A CF de 1988, ao estabelecer no artigo 206 a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, inaugurou marco orientador para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI), lançada em 2008, reafirma esse compromisso ao definir como sua função a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e favoreçam a participação, autonomia e independência dos estudantes da Educação Especial (PAEE). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, no artigo 55, reforçou os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). O ECA reforçou essa prerrogativa ao estabelecer o direito à educação livre de discriminações e ao consolidar arcabouço legal que assegura a centralidade do desenvolvimento integral.

Documentos como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) ampliam o entendimento de inclusão escolar, afirmam que é dever do poder público garantir condições adequadas de acessibilidade e oferta de serviços especializados, a

recusa de adaptações e recursos necessários ao processo de aprendizagem é ilegal. O governo brasileiro formulou um quadro normativo robusto em que os estados e municípios detêm autonomia para instituir políticas que atendam às suas especificidades. Nesse cenário, emerge a necessidade de criação de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), espaços previstos na PNEEEI e em normativas complementares, destinados ao atendimento suplementar e complementar ao ensino comum, à formação de professores e à oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade. A literatura que consultamos nessa pesquisa fortalece essa compreensão.

Estudos recentes de Melo e França (2019) demonstram que os CAEE constituem políticas públicas essenciais para garantir o acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Pesquisas como as de Baptista e Veiga (2016) e Almeida, Melo e França (2019) evidenciam que, em diferentes municípios brasileiros, a criação de CAEEs representou avanço significativo na organização territorial da EEPEI, qualifica o atendimento e assegura a dupla matrícula prevista em Decretos como o n.º 6.571/2008 e o n.º 7.611/2011. Esses estudos revelam que os CAEE não apenas ofertam AEE, mas desempenham função estratégica na integração entre políticas educacionais, serviços clínicos, equipes multiprofissionais e formação continuada de professores.

Outros trabalhos, como os de Miranda (2023) e Machado (2023), destacam a relevância da formação continuada para os professores do AEE e identificam que os CAEE configuram ambientes privilegiados para a integração entre Saúde, Educação e Assistência Social, conforme prevê a Meta 4 do PNE, sobretudo a estratégia 4.5, que incentiva a criação de centros multidisciplinares articulados com instituições acadêmicas. Pesquisa empírica como a de Conceição (2019), demonstra que a organização institucional, mediada por PPPs consistentes, assegura atendimentos multiprofissionais de qualidade e contribui para a inclusão efetiva dos estudantes nas escolas regulares.

Apesar dos avanços, a revisão bibliográfica mostra que há carência de produções científicas recentes sobre os CAEE, bem como limitações na oferta desse serviço em muitos municípios brasileiros. No Estado do Paraná, embora diversos municípios tenham institucionalizado seus CAEEs, Campo Mourão ainda não dispõe desse equipamento, o que provoca desigualdades no acesso ao AEE em contraturno e limita o cumprimento do direito à dupla matrícula e da oferta de serviços especializados previstos pela legislação federal.

QUADRO 18 – Quantitativos Referentes a Educação Especial no Paraná.

Categoria	Número / Informação
Total de alunos com necessidades especiais atendidos.	80.000 alunos
Alunos incluídos na rede pública (ensino regular)	37.000 alunos
Alunos atendidos pela rede conveniada	43.000 alunos
Municípios atendidos pela rede conveniada	312 municípios
Quantidade de escolas conveniadas	390 escolas
Professores atuando nos convênios	6.263 professores
– Professores do QPM	3.080
– Professores contratados via repasse	3.183
Repasses mensais às escolas conveniadas	R\$ 5,6 milhões (média mensal)
Posição do Paraná em inclusão	3º no país em número absoluto
Destaque proporcional	Estado que mais atende proporcionalmente
Municípios com atendimento	100% dos municípios

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

Com base nos dados referentes ao período de 2015 a 2023, articulados a Teoria Histórico-Cultural, especialmente a partir dos estudos de Vigotski, e com os marcos legais da inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Os dados colhidos mostram que o número de estabelecimentos que ofertam Educação Especial em Campo Mourão variou significativamente ao longo do período analisado. Entre 2015 e 2016, observamos crescimento de 48 para 50 estabelecimentos o que sugere expansão da rede. Em 2018 houve queda abrupta para 29 unidades o que indica possíveis mudanças administrativas ou reorganizações na política educacional. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural oscilações dessa natureza revelam a ausência de continuidade nas condições objetivas necessárias ao desenvolvimento humano. Como afirma Vigotski (2022), o desenvolvimento ocorre por meio da mediação e da organização do ambiente social; portanto, rupturas nas políticas públicas impactam diretamente a possibilidade de ampliação da participação e da aprendizagem dos estudantes da EEPEI.

A análise da dependência administrativa evidencia forte variabilidade, sobretudo na rede estadual, que aparece de forma descontínua entre os anos analisados. Essa instabilidade compromete a garantia de acesso, permanência e aprendizagem, princípios assegurados pela LBI (Lei n.º 13.146/2015). A rede municipal, por sua vez, apresenta maior estabilidade e mantém parte significativa da oferta. A rede privada, embora constante, não pode substituir a responsabilidade do poder público, conforme estabelece a PNEEPEI (2008), ao afirmar que o AEE deve ser ofertado de forma gratuita, articulado à escola regular e próximo do contexto de vida do estudante.

Quadro 19 - Plano Municipal de Educação de Campo Mourão (2015-2024).

Meta	Tema Central	Conexão com Educação Especial	Principais Estratégias Relacionadas
Meta 9	EJA + Educação Profissional.	Inclusão de jovens/adultos com NEE e distorção idade/série.	- Formação integrada à Educação Especial; - Acessibilidade na estrutura escolar; - Apoio de instituições sem fins lucrativos.
Meta 10	Educação Especial.	Central – universalizar o AEE com qualidade.	- Ampliação de salas de recursos; - Estimulação essencial na EI; - Formação docente continuada; - Acessibilidade, LIBRAS, Braille, AEE complementar etc.
Meta 12	Cidadania e Combate à Discriminação.	Atenção a práticas que previnam exclusão e preconceito.	- Atendimento a estudantes discriminados; - Apoio psicopedagógico com equipe multidisciplinar.
Meta 16	Educação Profissional e Sustentável.	Inclusão de PcD em programas de formação.	- Cursos com foco em acessibilidade e tecnologias assistivas.
Meta 17	Educação Técnica de Nível Médio.	Ampliação de vagas e ações afirmativas.	- Matrículas em entidades de Educação Especial; - Inclusão com foco na permanência e qualidade.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

Universalizar, para a população com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Funcionais Específicos, e ou Altas Habilidades/Superdotação, o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRMs, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

QUADRO 20 – Meta 10 Educação Especial (2015-2024).

Código	Descrição da Estratégia
10.1	Contabilizar matrículas com AEE para fins de repasse do FUNDEB.
10.2	Ampliar o número de salas de recursos multifuncionais.
10.3	Investir na formação continuada para o AEE em todas as regiões.
10.4	Criar atendimento de Estimulação Essencial na Educação Infantil.
10.5	Garantir AEE complementar e suplementar com qualidade.
10.6	Estimular centros multidisciplinares para apoio pedagógico e pesquisa.
10.7	Ampliar programas de acessibilidade física e pedagógica.
10.8	Garantir educação bilíngue em Libras, Braille e aplicação de testes auditivos/visuais.
10.9	Estimular a escolarização contínua dos alunos da Educação Especial na EJA.
10.10	Fomentar qualificação profissional para público da Educação Especial.
10.11	Ampliar equipes com profissionais especializados e de apoio.
10.12	Expandir Equipes Multiprofissionais para avaliações e assessoramento.
10.13	Organizar programas preventivos em parceria com rede de proteção.
10.14	Garantir professor especializado como apoio em sala, conforme demanda.
10.15	Garantir Equipe Multiprofissional para Educação Infantil.
10.16	Apoiar propostas do COMUD e Conferência Municipal dos Direitos das PcD.
10.17	Criar Comitês de Enfrentamento à Violência e promoção da Saúde Mental.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

Número de Estabelecimentos da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – Campo Mourão (2015-2024).

QUADRO 21 – Estabelecimentos da Educação Especial Zona Urbana de Campo Mourão.

Anos	Núcleo de Estabelecimentos da Educação Especial				
	Localização e Dependência Administrativa				
	Urbana				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	48	1	12	24	11
2016	50	1	12	29	8
2017	48	1	12	27	8
2018	29	-	-	20	9
2019	31	-	-	21	10
2020	31	-	-	21	10
2021	20	-	11	-	9
2022	30	-	-	20	10
2023	30	-	-	20	10
2024	-	-	-	-	-

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

A oferta na zona rural é mínima, varia entre zero e duas unidades no período que analisamos. Essa concentração quase exclusiva na zona urbana evidencia desigualdade territorial no acesso ao AEE, viola o princípio da acessibilidade preconizado pela LBI, que determina que o serviço deve estar disponível de modo equânime a todas as pessoas com deficiência.

QUADRO 22 – Estabelecimentos da Educação Especial na Zona Rural de Campo Mourão.

Anos	Núcleo de Estabelecimentos da Educação Especial				
	Localização e Dependência Administrativa				
	Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	2	-	1	1	-
2016	1	-	1	-	-
2017	2	-	1	1	-
2018	1	-	-	1	-
2019	1	-	-	1	-
2020	1	-	-	1	-
2021	-	-	-	-	-
2022	2	-	-	2	-
2023	2	-	-	2	-

2024	-	-	-	-	-
------	---	---	---	---	---

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

A análise dos quadros quantitativos nos permite compreender que os CAEEs ocupam lugar estratégico na política de inclusão de Campo Mourão. A expressiva quantidade de alunos matriculados em diferentes etapas da Educação Básica, associada ao número significativo de estudantes que recebem serviços complementares, como AEE, salas de atividade, projetos pedagógicos, revela que a rede municipal enfrenta demandas amplas, diversas e em constante expansão. Nesse cenário, os CAEEs assumem função fundamental para assegurar que o princípio da inclusão seja concretizado para além do discurso normativo.

Os dados mostram que há distribuição extensa de estudantes que necessitam de apoio adicional, seja em razão de deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, Dificuldades de Aprendizagem, ou condições sociais que impactam o processo escolar. Mesmo havendo lacunas na atuação do AEE, da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e do AEE Colaborativo, a legislação atual estabelece que a escolarização deve ocorrer prioritariamente no espaço da sala de aula comum.

Os apoios especializados devem ser oferecidos dentro do contexto da escola regular, utilizando-se suportes pedagógicos e recursos de acessibilidade, de forma a atender às necessidades dos estudantes público da Educação Especial Inclusiva, promovendo a aprendizagem e a participação plena de todos.

Os CAEEs configuram-se como núcleos especializados de apoio pedagógico, clínico-educacional e formativo, desempenham três funções centrais para a sustentabilidade da política de inclusão, principalmente no que diz respeito à heterogeneidade das turmas e à alta demanda por atendimentos complementares, que exigem que os CAEEs auxiliem na interpretação de avaliações, na orientação de professores, na elaboração de planos individualizados e na reflexão sobre práticas pedagógicas adequadas para estudantes que apresentam barreiras à aprendizagem e à participação.

Os quadros demonstram que muitos estudantes são atendidos simultaneamente em diferentes dispositivos institucionais. Nesse cenário, o CAEE exerce função de integração essencial, evita a sobrecarga a fragmentação da aprendizagem dos estudantes, assegura coerência e continuidade no trabalho desenvolvido na escola regular.

Outro dado relevante que apresentamos nos quadros refere-se ao número expressivo de estudantes que utilizam o transporte escolar, sobretudo na Educação Infantil. Esse indicador evidencia a presença de fragilidades socioeconômicas que atravessam o processo educativo.

Nessas circunstâncias, o CAEE torna-se espaço de acolhimento, orientação familiar e articulação com a rede de proteção social, ampliando o alcance e o sentido da inclusão.

Os dados demonstram que os CAEEs são estruturantes na política municipal de EEPEI e qualificam, sustentam e promovem a continuidade das ações intersetoriais voltadas aos estudantes, funcionam como eixo integrador entre escola regular, o AEE, os serviços complementares e a gestão educacional. Assim, asseguram que o atendimento às necessidades educacionais específicas não dependa de iniciativas isoladas, mas seja sustentado por uma rede especializada, coerente e permanente.

A escassa oferta de serviços de AEE nas áreas rurais, limitada a um número residual de unidades ao longo do período analisado, revela padrão de concentração dos atendimentos nos espaços urbanos. Tal configuração evidencia desigualdade territorial no acesso aos serviços educacionais especializados, contraria o princípio da acessibilidade previsto na LBI, em que o AEE deve ser garantido de forma equânime a todas as pessoas com deficiência, independentemente de sua localização geográfica. Para Vigotski (2022), o desenvolvimento humano depende da interação entre condições sociais, culturais e pedagógicas. Assim, a interrupção ou descontinuidade da oferta especializada compromete a possibilidade de reorganização psíquica e de participação ativa dos estudantes.

A implantação ou o fortalecimento de um CAEE justifica-se como estratégia central para garantir continuidade, qualidade e apoio sistemático às escolas. Um centro articulado com a rede municipal pode atuar como espaço de orientação pedagógica, mediação, produção de recursos e assessoramento, assegurar que a inclusão seja efetivamente garantida, conforme preveem a LBI e a PNEEPEI.

4 FUNDAMENTOS LEGAIS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CENTROS DE ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS NO BRASIL, NO PARANÁ E PRERROGATIVA DE CAMPO MOURÃO

No final da década de 1990, o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999a), que regulamentou a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989), consolidou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora¹¹ de Deficiência, assegurou direitos fundamentais e estabeleceu diretrizes para a escolarização em classes comuns, com os apoios necessários, ou em instituições especializadas, quando indicado (Brasil, 1999b). Nesse mesmo contexto, o governo brasileiro criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), por meio do Decreto n.º 3.076, de 1º de junho de 1999 (Brasil, 1999), como instância de acompanhamento e deliberação sobre políticas públicas inclusivas.

A partir dos anos 2000, a pauta de Direitos Humanos passou a ocupar centralidade nas políticas educacionais brasileiras. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), instituído em 2003, consolidou a educação como meio fundamental para a promoção da cidadania, da justiça social e da dignidade humana, defendeu a transversalidade dos Direitos Humanos nas políticas públicas e reforçou a necessidade de ações educativas inclusivas (Brasil, 2003; Brasil, 2007).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEHD) foram estabelecidas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 2012, por meio da Resolução n.º 1º, de 30 de maio de 2012 (Brasil, 2012). Essa diretriz desempenha importante função na sociedade contemporânea, uma vez que tem como objetivo estabelecer orientações e parâmetros para a integração da Educação em Direitos Humanos nas escolas brasileiras. Como decorrência, buscou garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou de suas condições sociais ou culturais, tenham acesso à educação que promova o respeito, a dignidade humana e a igualdade de oportunidades.

O debate sobre Direitos Humanos e formação para a cidadania, impulsionado pela organização da sociedade civil, ganhou relevância a partir da promulgação da Constituição da

¹¹A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, extinguiu o termo “portador/a de deficiência”. Contudo, como dissertamos nessa subseção sob a perspectiva histórico-dialética, mantivemos os termos conforme utilizados no tempo histórico em que foram produzidos e utilizados.

República Federativa do Brasil de 1988. A Constituição Federal de 1988 previu ações voltadas ao fortalecimento da democracia (Brasil, 1988).

Fundamentado em documentos internacionais e nacionais, o Estado Democrático de Direito, por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e de seu plano de ação, visa ao fortalecimento dos direitos humanos. Com isso, mobiliza-se o país para a promoção da Educação em Direitos Humanos e da cultura democrática, favoreceu a compreensão dos contextos nacional e internacional.

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua aplicação nos contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se manifestar nos níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2012, p. 25).

A Educação em Direitos Humanos orienta-se para a formação do sujeito de direitos por meio do conhecimento histórico e da incorporação de valores democráticos. Nessa perspectiva, promove o desenvolvimento de cultura crítica e de ações concretas de justiça social ao contribuir para a transformação social por meio da educação. Integrado a essa perspectiva o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece diretrizes e metas que reforçam o compromisso com a equidade e a valorização da diversidade no campo educacional.

O Plano Nacional de Educação constitui-se como documento que estabelece metas para a educação no Brasil ao longo de um período de dez anos. Esse PNE foi aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, e teve como principais objetivos, além da melhoria, promover o acesso e a permanência dos estudantes no Sistema Educacional Brasileiro. Para isso, o documento apresenta metas e estratégias de planejamento para o período decenal.

A legislação brasileira também sustenta a EEPEI. A Lei n.º 7.853, determinou sua inclusão obrigatória no sistema educacional (Brasil, 1989). Mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei n.º 13.146, em seu artigo 28, garante o acesso à educação e prevê medidas individualizadas para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2015). Tais dispositivos legais consolidam o compromisso do Estado com a inclusão e a equidade educacional.

O PNE, por meio de metas e estratégias, visa garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, reduzir as desigualdades e promover a equidade. Embora, no período de 2014 a 2024, nem todas as metas tenham sido plenamente cumpridas, destaca-se, neste estudo, a Meta 4, que objetiva garantir a EEPEI às pessoas com deficiência. Nesta pesquisa, trata-se das contribuições e dos desafios para a manutenção da qualidade da EEPEI, de caráter equitativo, que garanta o acesso dos estudantes às escolas regulares e a efetividade do AEE por meio dos CAEEs.

O PNE é documento que envolve o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e é acompanhado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que contribuiu com o aprimoramento e a emissão de pareceres para o desenvolvimento das metas. Outros órgãos também acompanham todo o processo, desde a formulação até a sua execução, em articulação com movimentos sociais e instituições de ensino e de pesquisa. Todos os envolvidos nesse processo democrático tornam o debate mais intenso e refletem diferentes percepções, principalmente no que se refere à priorização de investimentos e à função do Estado na oferta da EEPEI.

Muitos ainda são os desafios encontrados na EEPEI, tais como a falta de professores especializados para o AEE, a dificuldade de articulação entre esta e a rede regular, e a necessidade de mais investimentos para o cumprimento das metas. Embora avanços tenham sido realizados, muitas metas ainda precisam ser alcançadas e outras estratégias precisam ser implementadas para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Básica, promover o AEE e a inclusão na rede regular de ensino.

Diante das metas e estratégias do PNE, destacamos como principais ações para a universalização do AEE, garantir o acesso de todos os estudantes da EEPEI: a criação e ampliação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nas escolas regulares; a oferta do AEE em contraturno escolar; o fortalecimento da formação dos estudantes; o incentivo a parcerias entre escolas regulares e instituições especializadas; a formação continuada de professores da rede regular em práticas pedagógicas inclusivas; e a ampliação da formação de professores especializados em AEE e em Tecnologia Assistiva em que os CAEEs concentram essas especificidades.

No âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, com *status* de emenda constitucional, redefiniu o conceito de deficiência ao compreendê-la como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais. A Convenção assegura o direito à EEPEI em

todos os níveis, com a oferta de apoios, adaptações razoáveis e estratégias individualizadas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva dos estudantes (Brasil, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, consolidou a EEPEI como modalidade transversal, orientada pela superação de barreiras e pela promoção da participação e da aprendizagem. Nessa perspectiva, o AEE passou a ser compreendido como serviço complementar ou suplementar à escolarização, não substitutivo, devendo ocorrer preferencialmente em SRMs ou em centros especializados.

O Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 regulamentou o AEE, estabeleceu apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino e possibilitou a dupla matrícula dos estudantes no ensino regular e no AEE, mecanismo fundamental para o financiamento das ações especializadas. Em sua composição, o Decreto de 2008, embora esteja atualmente revogado, caracterizou o AEE como aquele que compreende atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestados de forma complementar ou suplementar e integra a proposta pedagógica da escola de ensino regular.

O AEE, além de envolver a comunidade escolar, deve contar com a participação da família e com a integração às políticas públicas, objetiva a participação de estudantes na rede regular de ensino, a transversalidade das ações da EEPEI e o fomento ao desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras e assegurem a continuidade dos estudos em todos os níveis de ensino. Para tanto, o Decreto n.º 6.571 de 2008 previu a implementação de SRMs, a formação continuada de professores especializados e da equipe pedagógica para atuação na EEPEI, bem como a adequação arquitetônica para acessibilidade, inclusive nas instituições de Ensino Superior.

O Decreto de 2008 também dispôs sobre a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ao inovar quanto à possibilidade de computar, de modo duplicado, as matrículas de estudantes no ensino regular e no AEE. Esse mecanismo permitiu o financiamento adequado das atividades do AEE e garantiu que os estudantes tivessem acesso aos recursos necessários para seu desenvolvimento educacional. As matrículas podem ser realizadas em diferentes modalidades de oferta: na mesma escola (em classes comuns e em SRMs), em escolas distintas ou em centros especializados. Conforme consta no Decreto:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto,

com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2008).

Posteriormente, o Decreto n.º 7.611, atualmente revogado, de 17 de novembro de 2011 reafirmou essas diretrizes, ampliou a organização do AEE, a formação docente e a articulação intersetorial entre Educação, Saúde e Assistência Social. O governo brasileiro fortaleceu a participação da sociedade civil organizada na formulação de políticas públicas por meio de conferências, da implementação de conselhos e de outros mecanismos de acompanhamento democrático.

Diante do exposto, destacamos que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, consolidou o sistema educacional inclusivo como direito assegurado em todos os níveis e ao longo da vida, reforçou a responsabilidade do poder público na oferta de recursos de acessibilidade, práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada de professores e profissionais de apoio escolar, visou assegurar sistema educacional inclusivo e o aprendizado ao longo da vida. Essa Lei assegura que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015). Para viabilizar esse direito, o Poder Público deve implementar medidas que garantam criar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar, dentre outras ações:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

Para que esses objetivos sejam alcançados, faz-se necessária a oferta de serviços que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento dos sistemas educacionais, bem como condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular e/ou exclusivo. Nesse contexto, os serviços públicos devem pesquisar e desenvolver novos métodos e técnicas pedagógicas, além de elaborar materiais didáticos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva, imprescindíveis para a promoção de EEPEI de qualidade.

Segundo Mantoan, o estudante com deficiência tem direito à habilitação e à reabilitação, de modo a promover seu desenvolvimento integral e sua plena participação na sociedade. Julgamos necessária desenvolvermos potencialidades nas dimensões física, cognitiva, sensorial, psicossocial e artística e ampliar a autonomia e a igualdade de oportunidades. Entretanto, para que haja habilitação e reabilitação, é indispensável a avaliação multidisciplinar, considerando-se as necessidades e capacidades individuais, de modo que o estudante seja atendido em suas especificidades (Montoan, 2003).

Outra diretriz fundamental é a transversalidade da EEPEI que deve a modalidade estar presente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, garantir recursos e serviços que efetivamente apoiem o processo de escolarização. O Decreto n.º 12.686/ de 2025 ratifica que os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação devem estar integradas em classes regulares sempre que possível, com os apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem.

O AEE é formalmente definido como atividade pedagógica complementar à escolarização de pessoas com deficiência e TEA, e suplementar para aquelas com altas habilidades/superdotação. Seus objetivos incluem qualificar o acesso, a permanência e a aprendizagem, identificar perfis por meio de estudo de caso, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, articular o trabalho entre profissionais e apoiar ações intersetoriais (Brasil, 2025).

Quadro 23 - Comparativo entre o Decreto n.º 12.686/2025 e o Decreto n.º 7.611/2011.

Tema	Decreto n.º 12.686/2025.	Decreto n.º 7.611/2011 (revogado).
Natureza da norma	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.	Regulava a Educação Especial e o AEE.
Público	Estudantes com deficiência, com TEA e com altas habilidades ou superdotação.	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.
Princípios	Reconhecimento da educação como direito público e subjetivo; igualdade de oportunidades; promoção da equidade; valorização da diversidade; combate ao	Sistema inclusivo sem discriminação; aprendizado ao longo da vida; apoio especializado individualizado; oferta preferencial na rede regular; apoio técnico

	capacitismo; acessibilidade; trabalho intersetorial.	e financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos.
AEE	Serviço de caráter complementar para deficiência/TEA e suplementar para altas habilidades; com objetivo de qualificar acesso, participação e aprendizagem; realizar estudos de caso; planejar acessibilidade (tecnologias, adaptações); avaliação biopsicossocial pode subsidiar estudo de caso; não exige diagnóstico formal (“laudo”) para garantir AEE.	Caráter complementar para deficiência e suplementar para altas habilidades/superdotação; com objetivos de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; apoio especializado; desenvolvimento de recursos pedagógicos; continuidade nos estudos; prevê dupla matrícula (ensino regular/AEE); exige que os recursos de acessibilidade sejam planejados (tecnologias assistivas, materiais em Braille, LIBRAS).
PAEE/PEI	Exige um PAEE individualizado, derivado de estudo de caso, para orientar intervenções pedagógicas, o uso de tecnologias assistiva e adaptações e cita a necessidade do PEI	Prevê a elaboração do PAEE como parte da proposta pedagógica institucional.
Formação de professores/profissionais	Formação continuada para professores do AEE é incentivada; profissionais devem apoiar mobilidade, comunicação, uso de tecnologias, interação social, higiene, alimentação.	União deveria apoiar tecnicamente e financeiramente a formação continuada de professores; há previsão de formação para gestores e equipe escolar para trabalhar com acessibilidade e inclusão.
Governança e rede	Criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com coordenação entre União, Estados e Municípios para articular políticas, produzir recursos acessíveis, monitorar a política, apoiar capacitação.	Não havia previsão formal de uma “rede nacional” específica como no decreto novo; foco no AEE, nos sistemas de ensino e no apoio técnico-financeiro da União.
Orçamento e financiamento	Previsão de repasse orçamentário pelo MEC para execução da política.	A União deveria prestar apoio técnico-financeiro para AEE, para implantação de salas de recurso, núcleos de acessibilidade, entre outras ações.

Fonte: Arquivo elaborado pela autora (2026).

A revogação do Decreto n.º 7.611 pelo Decreto n.º 12.686 representou movimento significativo na reconfiguração das políticas públicas voltadas à EEPEI no Brasil, não apenas por atualizar diretrizes operacionais, mas por alterar concepções e modos de organização da política em escala nacional. Embora ambos os decretos reafirmem a centralidade da escola comum como espaço de escolarização para estudantes da EEPEI, o Decreto de 2025 reorganizou a política à luz de princípios contemporâneos de equidade, acessibilidade e combate ao capacitismo.

O Decreto n.º 7.611, apesar de ter sido marco importante na consolidação do AEE como serviço complementar ou suplementar, delimitava-se preponderante na implementação do AEE por meio das SRMs, estruturadas sobretudo com apoio técnico e financeiro do governo federal. O horizonte teórico desse Decreto dependia, portanto, de concepção de inclusão centrada na oferta de serviços e recursos especializados, ainda que vinculados à escola regular, e na ideia de que a dupla matrícula seria a principal estratégia de garantia de direito. O Decreto de 2011 enfatizou a necessidade de recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade, bem como

a continuidade da matrícula no ensino regular, mas limitava-se a um desenho institucional menos integrado, dependente da capacidade local de interpretação e de articulação intersetorial.

Por outro lado, o Decreto n.º 12.686 se distinguiu ao instituir a PNEEPEI e criar a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, produzir estrutura de governança mais ampla, articulada e com diretrizes próprias de monitoramento, cooperação Inter federativa e apoio técnico. Essa mudança rompeu com o caráter operacional do Decreto anterior e inaugurou fase de regulação que reconheceu a EEPEI não somente como conjunto de serviços, mas como política sistêmica que exige coordenação nacional.

Outro ponto de inflexão diz respeito ao próprio conceito de acesso. O Decreto de 2025 rompeu com interpretações que, ao longo dos anos, levaram muitos sistemas educacionais a exigir laudo clínico para assegurar matrícula ou acesso ao AEE. Decreto n.º 12.686 se integrou a concepções contemporâneas de Direitos Humanos, ao combater a medicalização e a valorização do estudo de caso pedagógico como instrumento central para compreender as necessidades dos estudantes. Essa mudança está em consonância com abordagens histórico-culturais do desenvolvimento, que rejeitam reducionismos biológicos e reforçam a necessidade de análise das condições sociais, culturais e educacionais que produzem o desenvolvimento humano.

O AEE, que no Decreto de 2011 foi citado como serviço complementar ou suplementar, foi detalhado mais robustamente no Decreto de 2025. O Decreto n.º 12.686 explicitou finalidades pedagógicas e definiu o planejamento do atendimento por meio do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), articula o AEE ao uso de tecnologia assistiva, descreve as funções dos profissionais de apoio escolar e reforça o caráter colaborativo entre professores do ensino comum e professores do AEE. Esse detalhamento indica compreensão complexa do processo de inclusão, em que a atuação pedagógica, a acessibilidade comunicacional, a eliminação de barreiras e o planejamento intersetorial ocupam posição central.

A criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva constitui avanços estruturantes do Decreto de 2025. Diferentemente do modelo anterior, baseado essencialmente na disponibilização de recursos e em SRMs, a nova rede prevê instâncias de articulação permanentes, monitoramento sistemático, cooperação técnica e compartilhamento de práticas entre os entes federados. Essa perspectiva vai ao encontro de políticas educacionais que reconhecem a necessidade de coordenação vertical (União-Estados-Municípios) e horizontal (entre secretarias, centros de apoio e serviços intersetoriais) para assegurar continuidade e coerência nas ações.

No plano conceitual, há também mudança significativa na forma como o Decreto de 2025 trata o capacitismo. Enquanto o Decreto n.º 7.611 não utilizava esse termo, o Decreto n.º 12.686 incorporou explicitamente o combate ao capacitismo como princípio orientador da política, aproximando-se de debates contemporâneos sobre inclusão e Direitos Humanos e evidenciou dimensões éticas e políticas que antes apareciam apenas de maneira indireta.

Por fim, a inclusão explícita de estudantes com TEA no rol do público da política, embora haja interpretação jurídica consolidada nesse sentido, fortalece o reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direitos educacionais e amplia a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir condições adequadas para sua participação e aprendizagem.

Observamos que a transição do Decreto n.º 7.611 para o Decreto n.º 12.686 não representa somente atualização administrativa, mas reestruturação conceitual, política e organizacional da EEPEI no Brasil. O Decreto de 2025 aproxima a política brasileira de abordagens inclusivas contemporâneas, amplia mecanismos de governança, reforça a importância da mediação pedagógica e do estudo de caso, abandona práticas medicalizantes e constrói arcabouço coerente com os marcos legais vigentes e com a compreensão da EEPEI enquanto direito humano e processo coletivo.

O Decreto de 2025 constitui avanço simbólico e prático para a EEPEI, pois consolida política nacional com princípios claros de equidade, diversidade e acessibilidade. Por meio do AEE estruturado, do PAEE individualizado e da rede nacional, esse Decreto estabelece mecanismos para que os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação recebam suporte pedagógico qualificado, sem serem segregados ou concebidos apenas como “casos especiais” (Brasil, 2025).

A participação de diferentes setores como a Educação, Direitos Humanos, Assistência Social, prevista no Decreto, evidencia abordagem intersetorial necessária para enfrentar barreiras complexas na escola e fora dela. Além disso, ao exigir formação específica para PAEE, o Decreto eleva a capacidade das redes para implementar práticas inclusivas de forma efetiva. No entanto, especialistas identificam desafios a serem vencidos, como a implementação depende fortemente dos entes federados (municípios, estados), da disponibilização efetiva de recursos financeiros, da articulação entre redes e da supervisão para que a inclusão não se torne simbólica (JusBrasil, 2025).

A EEPEI no Brasil encontra respaldo em um conjunto de dispositivos legais que asseguram o direito à educação e à oferta de serviços especializados a estudantes dessa modalidade. A LDBEN de 1996 define que a EEPEI deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, garantir serviços de apoio especializado sempre que necessário para

atender às especificidades dos estudantes. Esses dispositivos legais estabelecem as bases para a organização de políticas públicas inclusivas, ao reconhecer que a garantia do direito à educação não se limita à matrícula no ensino regular, mas requer a oferta de atendimentos especializados estruturados, planejados e articulados ao currículo escolar.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024 foi essencial para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, por caracterizar-se como movimento de fortalecimento que envolveu municípios, estados e União, pois, objetivou garantir a educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento sustentável. Os participantes da CONAE avaliaram o PNE atual e definiram novas diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais. A participação social é fundamental para um plano educacional alinhado às necessidades do Brasil. Na perspectiva da CONAE o PNE é articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE) e de sua implementação nos estados e municípios. Dividida em eixos, a CONAE também abordou o direito à educação de qualidade, equidade e inclusão, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, financiamento público e sustentabilidade socioambiental. O objetivo com a realização da CONAE foi fortalecer políticas educacionais e combater desigualdades.

É importante destacarmos que esse documento os Marcos Político-Legais especificam os direitos da pessoa com deficiência desde o seu nascimento ao longo da vida para que não reste dúvidas que a pessoa tem seu direito de cidadão decretado em todas as esferas inclusive na educacional. Exemplo disso é a mudança de conceitos, ou seja, não é mais o estudante que deve se adaptar a estrutura rígida da escola, mas, a escola que deve prestar o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional ao longo de toda a vida. Dessa forma cabe, a EEPEI orientar e “organizar redes de apoio, formação continuada dos professores, a identificação de recursos, serviços e práticas colaborativa” (Brasil, 2010).

4.1 Normativas estaduais e a organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado

No âmbito do Estado do Paraná, a Deliberação n.º 02/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE) regulamenta a EEPEI no Sistema Estadual de Ensino, consolida princípios de inclusão, acessibilidade, equidade e AEE integrado ao ensino regular. Essa normativa reforça a necessidade de estruturas institucionais permanentes que assegurem a efetivação das políticas inclusivas de forma sistemática e contínua.

A Instrução n.º 25/2018 – SUED/SEED destaca-se como referência normativa ao estabelecer critérios para a organização e o funcionamento dos CAEEs. A referida instrução define os CAEEs como espaços pedagógicos especializados, de natureza complementar e não substitutiva à escolarização regular, destinados à oferta do AEE, à disponibilização de recursos de acessibilidade, ao uso de Tecnologia Assistiva e à articulação entre professores especializados e docentes do ensino comum. De acordo com essa normativa, os CAEEs devem organizar atendimentos em turno complementar ao da escolarização, elaborar PAEEs individualizados, promover a adaptação e a produção de materiais acessíveis e atuar de forma colaborativa com as escolas da rede regular. Dessa forma, os centros assumem função estratégica na mediação pedagógica e no desenvolvimento integral dos estudantes da EEPEI.

Ao relacionar o arcabouço legal e normativo às informações levantadas junto à Secretaria Municipal de Educação de Campo Mourão, evidenciamos a existência de fragilidades estruturais e organizacionais no atendimento aos estudantes da EEPEI. A ausência de um CAEE institucionalizado no município configura limitação significativa na política educacional local, especialmente no que se refere à organização sistemática do AEE.

No âmbito do Estado do Paraná, a Deliberação n.º 02/2016 do Conselho Estadual de Educação regulamenta a EEPEI no Sistema Estadual de Ensino, consolida princípios de inclusão, acessibilidade, equidade e AEE integrado ao ensino comum. Essa normativa reforça a necessidade de estruturas institucionais que assegurem a efetivação das políticas inclusivas de forma sistemática e contínua.

Os dados analisados indicam desafios relacionados à formação continuada dos professores, à oferta de atendimentos especializados articulados ao ensino regular e à disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Tal cenário impacta diretamente a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes da EEPEI, evidencia descompasso entre as diretrizes previstas nas normativas vigentes e a realidade educacional do município.

A institucionalização de um CAEE em Campo Mourão impõe-se como medida estratégica para a efetivação da educação inclusiva no âmbito municipal. A criação do CAEE permitiria a organização sistemática do AEE em turno complementar ao da escolarização regular, asseguraria a elaboração, a execução e o acompanhamento de PAEEs, conforme previsto na legislação vigente.

Na perspectiva pedagógica, o CAEE fortaleceria o trabalho colaborativo entre professores do AEE e docentes do ensino regular, promoveria práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas à PNEEPEI. Além disso, possibilitaria a produção, a adaptação e a

transcrição de materiais acessíveis, bem como a orientação às famílias e aos profissionais da rede de ensino.

Sob a dimensão estrutural, a implantação do CAEE demandaria a adequação de espaços físicos acessíveis, em conformidade com as normas técnicas vigentes, bem como a provisão de Tecnologia Assistiva e recursos pedagógicos específicos. A centralização desses recursos em um centro especializado favorece o uso racional dos investimentos públicos e amplia a qualidade do atendimento ofertado aos estudantes.

A análise integrada dos marcos legais, das normativas estaduais e dos dados empíricos evidencia que a criação de um CAEE em Campo Mourão está em consonância com as diretrizes legais vigentes e responde às demandas reais da rede municipal de ensino. O CAEE configura-se, portanto, como dispositivo fundamental para a organização do AEE, para o fortalecimento das políticas inclusivas locais e para a garantia do direito à educação de qualidade aos estudantes da EEPEI.

4.2 Jurisprudência de Centros de Atendimentos Educacionais Especializados no Brasil: análise de sentenças publicadas no Jusbrasil

Ao analisarmos as políticas públicas brasileiras destinadas à EEPEI, observamos convergência teórica significativa com a concepção vigotskiana de desenvolvimento, embora persistam contradições evidentes no plano das práticas pedagógicas. A Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano como resultado da interação social mediada por signos, instrumentos e, sobretudo, pela linguagem, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento.

Documentos como a PNEEPEI (Brasil, 2008) reconhecem a centralidade da participação dos estudantes em contextos coletivos, em consonância com a abordagem vigotskiana. A LDBEN de 1996, ao reafirmar a escola como espaço de desenvolvimento integral integra-se com a noção de que a educação deve promover funções psicológicas superiores, amplia as possibilidades intelectuais, afetivas e culturais dos sujeitos.

A LDBEN de 1996 ratifica que a escola deve se constituir como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral e ultrapassar a ideia de escolarização como mera transmissão de conteúdo. Essa compreensão dialoga com a noção vigotskiana de que a educação deve promover funções psicológicas superiores, ampliar possibilidades intelectuais, afetivas e culturais dos sujeitos. Nesse contexto, políticas como o AEE, aliadas às diretrizes da educação especial, valorizam o uso de atividades significativas, materiais concretos e mediação

intencional, reafirma a função do professor como mediador, princípio central na obra de Vigotski. Ao mesmo tempo, os documentos oficiais enfatizam o respeito aos ritmos e trajetórias singulares de aprendizagem dos estudantes, o que converge com o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), entendida como o espaço entre aquilo que o estudante realiza sozinho e aquilo que consegue realizar com contribuição qualificada.

Apesar dessas convergências, a implementação das políticas revela limites importantes, como a fragmentação das ações, a burocratização dos processos e a padronização excessiva das práticas avaliativas, contrária a concepção vigotskiana de desenvolvimento como processo dinâmico, histórico e não linear. Soma-se a isso a formação docente insuficiente para sustentar mediações qualificadas, reduzidas, em muitos contextos, a apoios pontuais ou adaptações simplificadas.

Outro ponto de distanciamento diz respeito a função do AEE. Apesar de sua previsão como serviço complementar e articulado à sala comum, muitas vezes é utilizado como espaço paralelo ou substitutivo, o que rompe com o princípio da convivência social como promotora de desenvolvimento. Além disso, a falta de condições concretas de trabalho, como exemplo o tempo de planejamento, materiais pedagógicos adequados e equipes interdisciplinares, compromete a efetividade das políticas e impede que os princípios vigotskianos se materializem nas práticas escolares. Soma-se a isso a persistência da medicalização e de explicações biologizantes para dificuldades de aprendizagem, lógica que se opõe frontalmente ao entendimento de Vigotski de que o desenvolvimento se constitui nas relações sociais e que as barreiras são, em grande parte, produzidas pelas práticas escolares e sociais.

Afirmarmos que existe forte convergência entre os discursos oficiais das políticas públicas e a Psicologia Histórico-Cultural, ambas defendem a centralidade da mediação, da interação social, da aprendizagem como motor do desenvolvimento e da garantia do direito à Educação. No entanto, é evidente que as condições concretas de implementação e muitas das práticas escolares ainda se distanciam significativamente dos princípios vigotskianos, resultam em lacunas entre o ideal previsto nos documentos e a realidade vivida nas escolas. Assim, enquanto as políticas se alinham teoricamente à Psicologia Histórico-Cultural, sua efetivação ainda enfrenta desafios que tornam o discurso mais vigotskiano do que a prática que se observa no cotidiano.

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece o compromisso de universalizar, até 2024, o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes de quatro a dezessete anos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas

Habilidades e ou Superdotação. Para garantir a efetividade dessa meta, o Tribunal de Contas da União (TCU), por meio da Secretaria de Controle Externo da Educação (Secex Educação), desenvolveu uma metodologia própria de acompanhamento da implementação do PNE, cujos resultados foram sistematizados em sucessivos relatórios que orientam o planejamento de fiscalizações e ações de controle.

O documento em análise decorre do processo sistemático de acompanhamento do PNE 2014-2024, instituído pela Lei n.º 13.005, conduzido pelo TCU, por meio da Secretaria de Controle Externo da Educação. Trata-se de relatório que enfatiza a identificação de riscos, lacunas e avanços na política educacional brasileira, atendendo às determinações do plenário do TCU para monitoramento contínuo e comunicação anual ao Congresso Nacional e à sociedade sobre o progresso do PNE. O relatório analisa políticas, programas e ações governamentais para a evolução das metas e estratégias do plano.

A análise evidencia movimento positivo em direção à inclusão escolar de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação, conforme previsto na Meta 4 do PNE. O crescimento contínuo do percentual de estudantes inseridos em classes regulares indica mobilização institucional em prol da política educacional inclusiva, especialmente pela valorização do AEE como suporte fundamental para a permanência desses alunos na rede regular de ensino. Contudo, o TCU alerta que não há índice de referência fixado como meta final para esse indicador, dificulta a avaliação objetiva dos resultados e compromete a responsabilização por metas não atingidas.

Embora o aumento da matrícula em classes regulares seja indicativo de avanço, não há garantias de que esse processo esteja acompanhado por condições adequadas de aprendizagem, como a formação continuada de professores, a existência de SRMs estruturadas e o engajamento da gestão escolar na implementação de práticas inclusivas. A política de inclusão exige ações integradas que assegurem o direito à aprendizagem e à participação plena, não se limita à mera matrícula. Ademais, a permanência de possibilidades excepcionais de atendimento em classes ou escolas especializadas, conforme prevê a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, pode representar tanto mecanismo de flexibilidade quanto brecha para retrocessos na inclusão plena, caso não fundamentada em avaliação individual rigorosa.

O relatório do TCU destaca que, apesar dos avanços quantitativos, persistem desafios significativos relacionados à qualidade da inclusão. A ausência de metas numéricas claras, mecanismos insuficientes para avaliação qualitativa e a manutenção de estruturas paralelas de atendimento sinalizam a necessidade de aprofundar o olhar sobre a efetivação de um sistema educacional inclusivo, equitativo e de qualidade.

Adicionalmente, o TCU identificou obstáculos normativos, estruturais e operacionais que comprometem a efetivação da Meta 4. Por exemplo, a maioria das redes de ensino não formalizou normativas que priorizem o atendimento a crianças com deficiência entre zero e três anos, conforme preconiza a Estratégia 1.11 do PNE, fragilizando a implementação dessa prioridade legal. O TCU recomendou ao Ministério da Educação que oriente estados e municípios a estabelecer diretrizes normativas que assegurem essa priorização, em conformidade com o artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

No que se refere ao monitoramento do AEE, embora o número absoluto de matrículas nesse atendimento esteja crescendo, ainda não há indicadores oficiais capazes de avaliar com precisão sua cobertura. O TCU reiterou a necessidade da criação e implementação de indicadores específicos, recomendação que está em processo de atendimento pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Outro entrave que identificamos refere-se à exigência indevida de laudo médico para acesso ao AEE em algumas redes públicas, prática que contraria orientações federais e exclui milhares de estudantes devido a atrasos nos atendimentos médicos públicos. Essa exigência compromete o princípio da acessibilidade educacional e o direito ao AEE em tempo oportuno.

Em síntese, o relatório do TCU reforça que a efetivação da Meta 4 do PNE depende não apenas do aumento quantitativo das matrículas, mas também da regulamentação adequada, do monitoramento eficiente, da garantia de condições estruturais e pedagógicas e da superação de barreiras normativas que possam limitar o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. No contexto da Meta 4, o TCU identificou que, entre as vinte metas previstas no PNE, doze apresentavam risco alto ou muito alto de descumprimento ou cumprimento parcial, incluindo a própria Meta 4. Essa constatação motivou a inclusão da EEPEI entre os temas prioritários do Núcleo de Acompanhamento do PNE. A análise concentrou-se principalmente nas estratégias 4.15, 4.2, 4.3 e 4.4, além da estratégia 1.11 da Meta 1, dada a relevância dessas para o acesso e a qualidade do atendimento à população com necessidades especiais.

A Estratégia 4.15 visa suprir a ausência de dados estatísticos consistentes sobre o perfil das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na faixa etária de zero a dezessete anos. A inexistência de informações precisas compromete não apenas o monitoramento da Meta 4, mas também o planejamento de políticas públicas. Ainda em 2017, o TCU recomendou, no âmbito do Acórdão n.º 2.353/2018, a adoção de medidas para a coleta regular e mais específica de dados por parte do Instituto Brasileira de Geografia e Estatística

(IBGE) e do Inep, a fim de possibilitar o acompanhamento contínuo da meta, conforme previsto no artigo 5º da Lei do PNE.

As estratégias 4.2 e 1.11 tratam do acesso escolar, em especial da universalização do atendimento à demanda manifesta de famílias com crianças de zero a três anos com necessidades especiais. Essas estratégias impõem ao Poder Público a priorização no atendimento dessas crianças, mesmo diante da limitação estrutural da oferta de vagas em creches. A estratégia 1.11 complementa essa perspectiva, ao prever o fomento ao AEE e a garantia da educação bilíngue para crianças surdas, assegurando a transversalidade da EEPEI na etapa da Educação Infantil.

No que se refere à qualidade do atendimento, as estratégias 4.3 e 4.4 destacam-se por abordarem a implantação de SRMs e a formação continuada de professores especializados. A análise do TCU apontou que fatores como infraestrutura e qualificação docente, são fundamentais para a efetividade do AEE. Nesse sentido, foram avaliados programas federais de apoio à EEPEI, como o Programa de Formação Continuada de Professores e o Programa de Implantação de SRMs.

Os procedimentos de auditoria adotados pelo TCU incluíram entrevistas com gestores do Ministério da Educação e de secretarias estaduais e municipais, visitas *in loco* a escolas com indícios de impropriedades na oferta do AEE, cruzamento de dados do Censo Escolar com informações sobre repasses de equipamentos e aplicação de questionários eletrônicos às redes públicas. Essas ações permitiram identificar inconsistências, como escolas que receberam equipamentos para SRM sem contar com estudantes da EEPEI matriculados, tampouco com professores habilitados para o AEE.

No que diz respeito ao monitoramento da Meta 4, o TCU destacou limitações importantes, como o uso exclusivo do Censo Demográfico do IBGE como fonte de dados. Esse instrumento, realizado a cada dez anos, é considerado insuficiente para um acompanhamento adequado e contínuo. Além disso, o conceito de deficiência adotado pelo Censo difere daquele previsto na meta, compromete a validade do indicador. Para sanar essas deficiências, o TCU recomendou a utilização da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada anualmente como alternativa mais tempestiva e alinhada aos objetivos do PNE.

A análise do TCU revela, portanto, que os entraves ao cumprimento da Meta 4 não se limitam à ausência de recursos ou à morosidade administrativa, mas estão intrinsecamente ligados à fragilidade dos instrumentos de gestão, monitoramento e avaliação. Embora sejam reconhecidos avanços na inclusão de estudantes com necessidades especiais no sistema regular

de ensino, persistem desafios significativos para a consolidação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, equitativo e de qualidade para todos.

Portanto, observamos que, embora o caso anteriormente analisado tenha enfatizado a obrigatoriedade do Estado em assegurar o AEE no âmbito do CAEE, o julgamento subsequente amplia a compreensão desse dever, evidencia que não se trata apenas de garantir a matrícula, mas de efetivar condições de aprendizagem adequadas. Essa evolução jurisprudencial demonstra movimento consistente no Poder Judiciário de reafirmar os princípios constitucionais da igualdade e da inclusão, de modo a transformar direitos abstratos em práticas concretas no ambiente escolar.

O julgado em análise busca analisar os contornos jurídicos e pedagógicos do direito à EEPEI à luz da jurisprudência contemporânea, com ênfase na Apelação Cível n.º 70078286887, julgada pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. A decisão em comento trata da demanda proposta por um estudante com Síndrome de *Down*, representado por sua genitora, que pleiteava judicialmente a disponibilização de um monitor escolar individual durante o período letivo, sob a alegação de necessidade decorrente de suas condições específicas.

O cerne da controvérsia reside na compatibilização entre o direito fundamental à educação, previsto na CF de 1988, no ECA e na LDBEN, e os limites da atuação estatal no que se refere à implementação das políticas públicas inclusivas. A decisão proferida pela Oitava Câmara Cível do TJ-RS reafirma o entendimento de que a atuação do Poder Judiciário deve se pautar pela observância do princípio da separação dos poderes, especialmente quando não configurada omissão por parte do ente público na prestação do serviço educacional.

Embora o direito à EEPEI seja inquestionável e de responsabilidade compartilhada entre os entes federativos, a jurisprudência em análise pondera que a contratação de profissional de apoio em caráter exclusivo somente se justifica em hipóteses excepcionais, como nos casos em que há risco à integridade do estudante ou comprometimento de sua autonomia nas atividades escolares básicas. No caso em questão, o TJ-RS concluiu pela inexistência de falha na prestação do serviço educacional por parte do município, motivo pelo qual negou provimento ao recurso. A decisão proferida pela Oitava Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJ-RS) no julgamento da Apelação Cível n.º 70078286887 tratou da solicitação de um monitor escolar exclusivo para um estudante com Trissomia do 21 (Síndrome de *Down*), fundamentada na suposta necessidade de acompanhamento individualizado para garantir sua permanência e aprendizagem no ambiente escolar. No entanto, o pedido foi indeferido, pois a Corte entendeu que não havia omissão do Poder Público no cumprimento de suas obrigações educacionais.

Ao analisar o caso, o relator destacou que medidas excepcionais como a contratação de monitor exclusivo só devem ser deferidas quando configurada a total ausência de atendimento por parte do Estado ou nos casos em que a criança apresente necessidades que envolvam apoio direto em funções básicas, como locomoção, higiene e alimentação. Isso não se aplicava ao caso em tela, considerando que o estudante estava regularmente matriculado na rede pública e recebia acompanhamento qualificado por meio de atendimentos clínicos e pedagógicos.

Um ponto central da fundamentação do magistrado foi a constatação de que o estudante já era assistido por uma estrutura de apoio compatível com suas necessidades educacionais. O estudante frequentava o CAEE, além de receber suporte clínico via Sistema Único de Saúde (SUS). Documentos e laudos presentes nos autos também indicavam evolução satisfatória do estudante, não sendo identificadas justificativas técnicas específicas que demandassem a presença constante de um monitor exclusivo.

Os pareceres pedagógicos juntados ao processo também reforçaram o bom desempenho social e escolar do estudante, atestando que estava inserido adequadamente no ambiente educacional, com suporte suficiente para suas demandas. Dessa forma, a decisão concluiu que o atendimento prestado pela rede pública respeitava as diretrizes da educação inclusiva e que o ente municipal não havia sido omissos em sua função constitucional de assegurar o direito à educação. Além disso, o relator ponderou sobre a razoabilidade e viabilidade da concessão de monitores individualizados em larga escala. Ressaltou que tal medida, se generalizada, poderia comprometer o funcionamento do sistema público de ensino, ao exigir recursos humanos e financeiros que nem sempre estão disponíveis. Embora o Judiciário possa intervir para garantir direitos violados, essa intervenção deve ocorrer apenas diante de omissão real e comprovada do Estado, o que não se verificou no caso concreto.

Por fim, reafirmou-se o entendimento de que as políticas públicas educacionais, incluindo a distribuição de recursos e a definição de estratégias de inclusão, são de competência da Administração Pública. A atuação judicial só deve interferir quando houver violação clara de direito individual ou coletivo, o que, segundo os autos, não ocorreu neste processo.

A função do CAEE foi decisiva para a negativa do pedido judicial, ao demonstrar que o estudante estava inserido em contexto de AEE, o que descaracterizou a necessidade de providência excepcional e individualizada por parte do Judiciário. No caso concreto examinado, referente a vaga em escola especial (APAE) para criança de nove anos, o Judiciário confirmou o direito à matrícula, reafirmou a solidariedade entre Estado e Município. Fundamentou-se em dispositivos constitucionais, como, a legislação brasileira também sustenta a EEPEI. A Lei n.º 7.853/1989 determinou a inclusão obrigatória da EEPEI no sistema educacional (Brasil, 1989).

Mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei n.º 13.146/2015, em seu artigo 28, garante o acesso à educação e prevê medidas individualizadas para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2015).

O Tribunal negou provimento ao recurso, manteve a determinação de disponibilização de professor de apoio a estudante com TEA de alta funcionalidade. A decisão baseou-se na comprovação da probabilidade do direito “*fumus boni iuris*” (a fumaça dos bens da lei), evidenciada por relatórios médicos e pedagógicos, e no perigo de dano “*periculum in mora*” (risco de atraso), considerou os prejuízos educacionais e sociais da ausência do profissional de apoio. O TJ-RS destacou que a inexistência de legislação municipal específica não afasta a obrigação do Estado de garantir a inclusão plena de estudante, sob pena de violação de direitos fundamentais.

A decisão também se baseou em fundamentos legais e constitucionais que regem o direito à educação e à inclusão. A garantia do direito à EEPEI encontra respaldo em diferentes marcos normativos brasileiros. A CF de 1988, em seu artigo 208, inciso III, assegura o AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando no artigo 227 o dever compartilhado entre Estado, família e sociedade na promoção do pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. De forma complementar, a LDBEN de 1996 estabeleceu, em seu artigo 58, que a EEPEI deve ser concebida como modalidade transversal e articulada ao ensino regular, e não como substitutiva. No mesmo sentido, o ECA determina, nos artigos 4º e 54, III, a prioridade absoluta no AEE, sempre em conformidade com os princípios da dignidade, da liberdade e da convivência comunitária. Além disso, foi mencionada a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 e o Parecer CEED n.º 251/2010, que regulamentam o AEE no Estado do Rio Grande do Sul e afirmam que a EEPEI deve atuar de forma complementar e integrada ao ensino regular, responsabilidade dos sistemas de ensino organizar sua oferta.

Outro aspecto importante na decisão foi a delimitação da atuação do Judiciário frente às políticas públicas educacionais. A Corte reafirmou o entendimento de que, em respeito ao princípio da separação dos poderes, o Judiciário só deve intervir na alocação de recursos públicos quando houver violação comprovada de direito individual ou coletivo, o que não ocorreu no caso analisado. O relator ressaltou que, embora o argumento da “reserva do possível” (limite orçamentário) não deva ser usado genericamente para negar direitos fundamentais, precisa ser considerado quando houver equilíbrio entre os direitos individuais e o interesse público coletivo, especialmente no contexto da gestão de recursos e da viabilidade operacional do sistema educacional.

O direito à educação, assegurado pelos artigos 205 e 208 da CF de 1988, configura-se como dever do Estado e direito de todos, deve ser oferecido de forma gratuita e obrigatória. No campo da EEPEI, o ordenamento jurídico brasileiro reconhece a obrigação dos entes federativos de garantir, quando necessário, o AEE às crianças e adolescentes com deficiência.

A jurisprudência brasileira tem consolidado a responsabilização solidária entre Municípios, Estados e União para assegurar esse direito, como demonstra o julgado proferido pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, no âmbito da Apelação Cível n.º 70083092056. Naquele caso, discutia-se a disponibilização de vaga em escola especial para estudante diagnosticado com retardo mental (a partir do DSM-5 passou a ser Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e *déficit* cognitivo significativo). Apesar da argumentação dos entes federativos no sentido de que o atendimento poderia ser realizado na rede pública regular, a Corte entendeu que, diante das especificidades do caso concreto e da demonstração da necessidade do estudante, era legítima e obrigatória a matrícula em escola especial.

O acórdão também enfrentou questões processuais relevantes, como a desnecessidade de remessa necessária, conforme o artigo 496, §3º, II, do Código de Processo Civil de 2015, uma vez que o valor da condenação não ultrapassava quinhentos salários-mínimos. Ademais, foram debatidas a legitimidade passiva dos entes federativos, a distribuição de responsabilidades no AEE, e a fixação dos honorários advocatícios.

Outro tema que destacamos é jurisprudência da responsabilidade solidária dos entes federativos na garantia do direito à educação, especialmente na modalidade especial. De acordo com o artigo 54 do ECA e os artigos 205, 208 e 227 da CF, a União, os Estados e os Municípios possuem competência comum para assegurar educação plena, inclusiva e prioritária.

O artigo 23 da CF estabelece que essa atuação deve ser integrada, colaborativa e solidária, de modo que não se admite a alegação de ilegitimidade passiva de qualquer ente federativo diante da omissão ou falha na oferta de vaga em instituição de EEPEI. Tal omissão configuraria violação a direito fundamental, como reconhece a jurisprudência pacífica do TJRS: “o direito à educação deve ser assegurado pelos entes públicos, sendo solidária a responsabilidade entre Estado e Município” (Apelação Cível n.º 70078475951, 8ª Câmara Cível). Este trabalho propõe-se, portanto, a refletir sobre os limites da intervenção judicial nas políticas públicas educacionais, considerando a necessidade de proteção integral dos direitos da criança e do adolescente, sem perder de vista a autonomia administrativa dos entes públicos e a efetividade das diretrizes inclusivas previstas no ordenamento jurídico brasileiro.

À luz do exposto, verifica-se que Estado e Município respondem solidariamente pela oferta da vaga, a matrícula em escola especial é legítima quando necessária ao atendimento das especificidades do aluno, e a recusa configura violação grave de direitos, autorizando a antecipação de tutela para imediata efetivação da medida. Essa jurisprudência reafirma que o direito à EEPEI e ao AEE está amparado por sólida base constitucional e infraconstitucional, deve ser garantido sem condicionantes orçamentárias indevidas e em conformidade com o princípio da prioridade absoluta, de modo a assegurar a dignidade, a inclusão e o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário que analisamos, justificamos a institucionalização de um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Campo Mourão como medida necessária para a efetivação do direito à EEPEI. A criação desse centro apresenta-se como estratégia fundamental para a oferta de AEE qualificado, para a formação continuada dos professores, para a articulação multiprofissional e para a disponibilização de recursos de acessibilidade, em consonância com as normativas nacionais vigentes.

A análise documental e bibliográfica, aliada ao levantamento de dados realizado junto à Secretaria Municipal de Educação, evidenciou que a implantação de um CAEE responde às demandas reais da rede municipal de ensino, especialmente quanto ao atendimento de estudantes da EEPEI. Os dados analisados revelam fragilidades estruturais e organizacionais que impactam diretamente a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem desses estudantes.

A análise das normativas relativas aos CAEE constitui estratégia fundamental para garantir o direito à EEPEI, especialmente para estudantes que demandam recursos, serviços e mediações pedagógicas específicas. No contexto do município de Campo Mourão, a ausência de um CAEE estruturado configura limitação significativa na política educacional local, sobretudo no atendimento às demandas da EEPEI.

A experiência do Estado do Paraná, expressa em normativas como a Instrução n.º 25/2018 – SUED/SEED, demonstra que os CAEEs devem ser concebidos como espaços pedagógicos especializados, de caráter complementar e não substitutivo à escolarização comum. Esses centros assumem a função de organizar e ofertar AEEs, recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e práticas pedagógicas mediadas, voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes da EEPEI em respeitando suas especificidades e potencialidades.

A institucionalização de um CAEE em Campo Mourão permitiria a organização sistemática do AEE em turno complementar ao da escolarização regular, asseguraria a elaboração de planos de atendimento individualizados, a oferta de serviços especializados e a flexibilização dos cronogramas conforme as necessidades educacionais dos estudantes. Além disso, possibilitaria o atendimento não apenas de estudantes regularmente matriculados na rede de ensino, mas também de pessoas da comunidade que demandam apoio educacional especializado em diferentes etapas do desenvolvimento.

Outro aspecto relevante refere-se à organização pedagógica do CAEE, que pressupõe a atuação de professores especializados, a elaboração e o acompanhamento do Plano de Atendimento Educacional Especializado, bem como a produção, adaptação e transcrição de materiais acessíveis. A criação desse centro no município fortaleceria o trabalho colaborativo entre professores do AEE e docentes do ensino regular, promoveria práticas pedagógicas mais inclusivas e articuladas, alinhadas às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Do ponto de vista estrutural, o CAEE demandaria a adequação de espaços físicos acessíveis, conforme as normas técnicas vigentes, além da provisão de materiais pedagógicos específicos e de tecnologias assistivas que garantam o acesso à comunicação, à informação e ao conhecimento. A organização desses recursos em um CAEE favorece o uso racional dos investimentos públicos e amplia as possibilidades de atendimento qualificado aos estudantes.

A pesquisa realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de Campo Mourão evidencia a existência de demandas educacionais que justificam a implantação de um CAEE no município. Os dados levantados revelam desafios relacionados à formação docente, à oferta de AEEs e à garantia de recursos adequados para o desenvolvimento dos estudantes da EEPEI. Nesse sentido, a proposta de criação do CAEE apresenta-se como resposta concreta às necessidades identificadas, articulando-se às normativas legais e às políticas públicas de inclusão.

A institucionalização de um CAEE em Campo Mourão configura-se como ação estratégica para o fortalecimento da EEPEI no município. Ao promover atendimento pedagógico especializado, formação continuada de professores, articulação multiprofissional e disponibilização de recursos de acessibilidade, o CAEE contribui para a superação de barreiras à aprendizagem e à participação, assegura o direito à educação de qualidade e ao desenvolvimento pleno dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

A proposta de criação de um CAEE configura-se como ação estruturante para o fortalecimento das políticas inclusivas locais, possibilita a organização de práticas pedagógicas especializadas de forma interdisciplinar e articulada ao ensino regular. Assim, concluímos que a institucionalização do CAEE em Campo Mourão é medida imprescindível para a superação das lacunas existentes e para a promoção de uma EEPEI comprometida com a equidade e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Como contribuição científica e institucional, esta pesquisa oferece análise integrada entre legislação educacional, normativas específicas da EEPEI e dados empíricos do contexto municipal de Campo Mourão, evidencia a necessidade de reorganização do AEE por meio da

criação de um CAEE. Além disso, o estudo contribui para o campo das políticas públicas educacionais ao apresentar subsídios técnicos que podem orientar gestores, profissionais da educação e sistemas de ensino na implementação de práticas inclusivas alinhadas às diretrizes legais vigentes.

As análises que desenvolvemos ao longo desta pesquisa nos permitem afirmar que a compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência exige abordagem que supere explicações simplificadoras e deterministas, centradas exclusivamente no defeito orgânico. A distinção entre desvios primários e secundários constitui princípio metodológico fundamental, pois evidencia que grande parte das dificuldades observadas no percurso escolar e social dessas crianças não decorre diretamente da condição inicial, mas das formas pelas quais o desenvolvimento se organiza ao longo de sua história, especialmente em contextos pouco mediadores ou excludentes.

Os dados teóricos que analisamos indicam que os atrasos nas funções psicológicas superiores e na organização da personalidade frequentemente se configuram como complicações secundárias, passíveis de intervenção pedagógica qualificada. Isso implica reconhecer que os sintomas comportamentais, emocionais e cognitivos não podem ser interpretados como manifestações diretas e inevitáveis do defeito, mas como resultados de processos de desenvolvimento marcados por rupturas nas experiências culturais, nas interações sociais e na participação no coletivo.

A criança com deficiência não deve ser compreendida a partir de uma lógica de subtração em relação ao desenvolvimento considerado típico, mas a partir de uma análise dinâmica de sua estrutura de personalidade, de suas possibilidades de reorganização funcional e de seus caminhos indiretos de desenvolvimento. O desenvolvimento humano, inclusive em condições de deficiência, é um processo histórico, complexo e profundamente influenciado pelas condições sociais, educacionais e culturais oferecidas à criança.

A pesquisa reforça, ainda, a centralidade do coletivo e da colaboração como fatores decisivos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A exclusão, o isolamento ou a permanência periférica do estudante no grupo escolar contribuem significativamente para o empobrecimento de suas experiências culturais e para o agravamento das dificuldades secundárias. Assim, práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa, o pertencimento e a mediação intencional tornam-se elementos indispensáveis para a promoção do desenvolvimento.

Do ponto de vista da intervenção educacional, os resultados apontam que as ações pedagógicas devem priorizar as dimensões mais influenciáveis do desenvolvimento, isto é,

aquelas relacionadas às complicações secundárias, às funções superiores e à organização da personalidade. A EEPEI, nesse contexto, assume função estratégica ao criar condições para que a criança tenha acesso a sistemas de mediação cultural, a formas indiretas de aprendizagem e a experiências educativas que favoreçam a reorganização de suas funções psíquicas.

Concluimos, portanto, que agir pedagogicamente com a criança com deficiência implica compreender o desenvolvimento humano como processo aberto, não linear e passível de transformação. Mais do que intervir sobre o defeito, cabe à educação atuar sobre as condições do desenvolvimento, criar ambientes mediadores, colaborativos e culturalmente ricos, capazes de potencializar as funções psicológicas superiores e promover trajetórias educativas mais inclusivas, humanas e socialmente significativas. Diante dos resultados que alcançamos, evidenciamos a necessidade de aprofundamento e ampliação dos estudos acerca da organização e da atuação dos CAEEs, especialmente no que se refere à articulação entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas mediadas e normativas legais. Espera-se que este trabalho possa contribuir como referência para novas investigações, subsidiar, assim, tanto a formulação de políticas públicas quanto a qualificação das práticas educativas no âmbito do AEE. Ademais, ao evidenciar a importância de uma atuação pedagógica intencional, mediada e historicamente situada, abrimos a perspectiva de que experiências como a analisada possam inspirar a consolidação e a institucionalização de CAEE comprometidos com o desenvolvimento pleno dos estudantes, supere concepções assistencialistas e promova, de fato, processos educativos emancipatórios.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L.; MELO, D. C. F.; FRANÇA, M. G. **Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. e217129, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SRdF9dyLhBFP3bmsWdWgDbc/>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- ALTOÉ, Sônia. **Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. v. 1. Disponível em: <http://www.bvce.org.br/LivrosBrasileirosDetalhes.asp?IdRegistro=128>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- ASSOCIAÇÃO DE APOIO AO FISSURADO LÁBIO-PALATAL DE MARINGÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado ao Fissurado Labiopalatal de Maringá - CAEE Maringá: AFIM, 2021.**
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO DEFICIENTE VISUAL. **Projeto Político-Pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE Nova Visão: Centro Dia Avanir de Castro Savi. Ponta Grossa APADEVI 2021.**
- ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS DO PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado Professor Orlando Chaves.** Curitiba: ADEVIPAR, 2021.
- ASSOCIAÇÃO JACAREZINHENSE DE REABILITAÇÃO AO DEFICIENTE AUDITIVO E ATENDIMENTO AO DEFICIENTE VISUAL. **Projeto Político-Pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado Professor Carlos Neufert: Surdez e Visual.** Jacarezinho: AJADAVI, 2023.
- BAPTISTA, C. R.; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da educação especial: análise de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429–442, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300009>. Acesso em: 28 maio 2024.
- BIGARELLA, N.; BASSI, T. M. S. **Movimento histórico do direito à educação para as pessoas com deficiência: prescrições das Constituições brasileiras.** *Interações*, Campo Grande, v. 24, n. 2, p. 727–737, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/xWsvFBYfWJSFgMFG7xsCtsq/>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 mai. 2025.
- BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.
- BRASIL. **Decreto n.º 3.076, de 1º de junho de 1999** (Brasil, 1999), Cia no âmbito do Ministério da justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência –

CONADE, e da outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3076.htm. Acesso em 25 fev. 2025.,

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de out. 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 20 de dez. de 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://sae.digital/pne-plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Estabelece diretrizes e bases para a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica: modalidade educação especial**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 25 mai. 2025.

CONCEIÇÃO, M. R. L. L. da; SILVA, E. F. da. Atendimento Especializado no Centro Educacional Raimundo Nonato Rodrigues. **Inovação & Tecnologia Social**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 73–82, 2020. DOI: 10.47455/2675-0090.2019.1.3.3869. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/3869>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade**: desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ática, 1995.

INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS. **Centro de Atendimento Educacional Especializado** – CAEE Professor Osny Macedo Saldanha: Projeto Político-Pedagógico. Curitiba: Instituto Paranaense de Cegos, 2021.

LIMA, A. L. S.; MAUTONE, G. Educação, Subjetividade e Discurso Científico Sobre Deficiência: Uma Saída Interseccional. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 24, p. e-1982-4017-24-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-24-21>. Acesso em: 28 jun. 2024.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A.R. **Fundamentos da Neuropsicologia**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo (EDUSP), 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/358509103/Fundamentos-de-Neuropsicologia-A-R-LURIA>. Acesso em: 27 de dez. de 2025.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MACHADO, T. A. **Cenário e perspectivas da formação continuada na política dos Centros de Atendimento Educacional Especializado no município de Salvador–BA**. 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38958>. Acesso em: 7 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, P. M. C. **A formação de professores do atendimento educacional especializado em um centro de formação e acompanhamento à inclusão no município de São Paulo**. 2023. 142 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Departamento de Ciências Humanas e Educação – DCHE da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

OLIVEIRA, C. R. A.; MELLO, E. M. B. **Recontextualização do texto da política de inclusão de estudantes com deficiência: os (des)caminhos da educação inclusiva**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0061, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0061>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2015.

Disponível em: <http://www.summus.com.br>. Acesso em: set. 2024.

PARANÁ. **Paraná se destaca por sistema de inclusão de estudantes com necessidades especiais**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-se-destaca-por-sistema-de-inclusao-de-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n.º 25/2018** – SUED/SEED. Curitiba, 2018. Disponível

em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_252018_sued_seed.pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) – Cascavel, EDUNIOESTE, 2022. Disponível em www.unioeste.br/editora. Acesso em jan. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia?** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **1898-1934 problemas da defectologia v.1/Lev Semionovitch; organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes**, - 1ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 279–284, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FbMyNpWtMBJM9wBXGxPP4dG/>. Acesso em: 29 jun. 2025.