

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIAS DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA INSERIDA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PEDAGOGICAL DOCUMENTATION AS STRATEGIES FOR MONITORING THE DEVELOPMENT OF CHILDREN ENROLLED IN SPECIAL EDUCATION

Bárbara Victória Marques Borges¹

Instituto Federal Goiano, Brasil

Sangelita Miranda Franco Mariano²

Instituto Federal Goiano, Brasil

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/xjgzq663>

Publicado em: 21.02.2026

Resumo: O presente artigo discute a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, com ênfase na compreensão dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e na utilização da documentação pedagógica como ferramenta de visibilidade e transformação das práticas educativas. Busca-se analisar como a escola pode atuar na promoção da autonomia e da participação de crianças com deficiência, considerando aspectos cognitivos, afetivos e sociais que influenciam o processo de aprendizagem. O estudo aborda o percurso histórico e legal da Educação Especial no Brasil, evidenciando os avanços das políticas públicas e os desafios ainda presentes na consolidação do paradigma inclusivo. Destaca-se a importância da documentação pedagógica como instrumento de registro, reflexão e planejamento, capaz de ressignificar o olhar sobre o aluno e fortalecer a relação entre professores, famílias e equipes multiprofissionais. O artigo também apresenta o Plano de Ensino Individualizado (PEI) de Morrinhos-GO, como instrumento de prática colaborativa e efetiva de inclusão, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que a inclusão escolar demanda uma abordagem ética e sensível, baseada na escuta, na valorização das singularidades e na articulação entre teoria e prática, de modo que todas as crianças possam aprender, se desenvolver e participar plenamente do ambiente educacional.

Palavras-chave: Inclusão Escolar . Educação Especial. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Documentação Pedagógica.

Abstract: This article discusses Special Education from the perspective of school inclusion, emphasizing the understanding of Global Developmental Disorders (GDD) and the use of pedagogical documentation as a tool for visibility and transformation of educational practices. It seeks to analyze how schools can promote the autonomy and participation of children with disabilities, considering cognitive, affective, and social aspects that influence the learning process. The study addresses the historical and legal trajectory of Special Education in Brazil, highlighting the advances in public

1 Licencianda em Pedagogia no Instituto Federal Goiano – E-mail: barbara.victoria@estudante.ifgoiano.edu.br

2 Doutora em Educação e Docente do Instituto Federal Goiano. E-mail: sangelita.mariano@ifgogiano.edu.br



policies and the challenges still present in consolidating the inclusive paradigm. The importance of pedagogical documentation as an instrument for recording, reflection, and planning is emphasized, capable of re-signifying the perspective on the student and strengthening the relationship between teachers, families, and multidisciplinary teams. The article also presents the Individualized Education Plan (IEP) of Morrinhos-GO, as an instrument for collaborative and effective inclusion practice, aligned with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). It is concluded that school inclusion demands an ethical and sensitive approach, based on listening, valuing individual differences, and linking theory and practice, so that all children can learn, develop, and fully participate in the educational environment.

Keywords: School Inclusion. Special Education. Global Developmental Disorders. Pedagogical Documentation.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem vivenciado um processo de reconstrução conceitual e prática em torno da inclusão escolar. A Educação Especial, antes restrita a espaços segregados e a um público específico, passa a ser concebida como uma modalidade que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, tendo como princípio a valorização da diversidade humana e a promoção da equidade. Nesse contexto, compreender os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) em suas múltiplas dimensões torna-se essencial para garantir o direito de todos à educação, pois é a partir desse entendimento que a escola pode elaborar estratégias pedagógicas capazes de favorecer aprendizagens significativas e o pleno desenvolvimento de seus estudantes.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluem o Espectro Autista e outras manifestações relacionadas, apresentam diferentes formas de expressão e impactam diretamente nos processos pelos quais as crianças aprendem, se comunicam e interagem socialmente. A compreensão dessas especificidades exige do educador uma postura investigativa e sensível, que reconheça as singularidades cognitivas, emocionais e comportamentais de cada sujeito. A escola, portanto, precisa ser um espaço acolhedor e mediador, que ofereça oportunidades concretas para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, respeitando os ritmos individuais promovendo a autonomia.

A construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo depende da articulação entre práticas pedagógicas, recursos de acessibilidade e uma concepção de ensino que valorize as potencialidades dos alunos. A inclusão não se resume à presença física do estudante na sala de aula, mas envolve a criação de condições reais para sua participação ativa e significativa. Para isso, é necessário que a escola se reorganize, adote práticas colaborativas e desenvolva uma cultura institucional que reconheça a diferença como valor. O papel da família também é fundamental nesse processo, pois o acompanhamento próximo e o diálogo constante entre escola e responsáveis fortalecem o percurso educativo e emocional das crianças com TGD.

O percurso histórico da Educação Especial demonstra que as concepções sobre deficiência e diferença foram moldadas pelos contextos culturais, científicos e políticos de cada época. Durante séculos, prevaleceu uma visão excludente e assistencialista, marcada pela marginalização e pela negação de direitos. Apenas a partir do século XX, com o fortalecimento dos movimentos sociais e das políticas públicas de inclusão, é que se consolidou o entendimento de que todas as pessoas têm direito à educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. O marco jurídico representado pela Constituição Federal de 1988 e pelas diretrizes posteriores estabeleceu as bases legais da educação inclusiva, mas a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios práticos e culturais.

Apesar dos avanços, as escolas continuam a lidar com fragilidades persistentes, como a dificuldade de permanência de alunos com deficiência, a falta de formação docente específica e a adoção de metodologias pouco sensíveis à diversidade. Em muitos casos, observa-se um descompasso entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas, o que resulta em barreiras ao desenvolvimento psíquico, social e cognitivo das crianças em situação de desvantagem. Tais obstáculos revelam que a inclusão efetiva depende de uma profunda transformação no modo de compreender o ensino, o currículo e a avaliação.

Nesse cenário, a documentação pedagógica emerge como uma estratégia processual e humanizadora, capaz de transformar a prática educativa e fortalecer a inclusão. Mais do que um simples registro administrativo, a documentação é um processo reflexivo, contínuo e narrativo, que busca compreender e dar visibilidade às experiências de aprendizagem das crianças. Ela permite que o professor observe, analise e interprete o desenvolvimento dos alunos, construindo uma narrativa sobre suas conquistas, desafios e formas singulares de expressão. Ao documentar, o educador se torna coautor das histórias das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, capazes de produzir conhecimento e significado.

A documentação pedagógica, ao sistematizar gestos, palavras, interações e descobertas, torna-se uma ferramenta de mediação entre a criança, o professor e a família. Essa prática amplia o olhar sobre a aprendizagem e possibilita compreender que cada percurso educativo é único, repleto de pequenas conquistas que nem sempre se revelam em avaliações tradicionais. Além disso, atua como instrumento ético e político, pois combate a invisibilidade e o preconceito ao valorizar as múltiplas formas de aprender e de ser.

Com base nessa concepção pedagógica, o presente artigo busca refletir sobre as inter-relações entre Educação Especial, Transtornos Globais do Desenvolvimento e o paradigma inclusivo, destacando a importância da documentação pedagógica como prática capaz de promover a escuta sensível, o reconhecimento da diversidade e a consolidação de uma cultura escolar inclusiva. O objetivo é compreender de que maneira a documentação pode contribuir para que a escola se torne um espaço de pertencimento e de transformação, onde a diferença não seja vista como obstáculo, mas como potência para o desenvolvimento humano e social.

Educação especial, transtornos globais do desenvolvimento e o paradigma inclusivo

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar exige, fundamentalmente, a compreensão dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) em suas múltiplas dimensões. Belisário Filho e Cunha (2010) indicam que categorias como o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação e o Espectro Autista permitem identificar diferentes manifestações clínicas que impactam diretamente a aprendizagem e a socialização dos alunos. O Espectro Autista, conforme descrito por Wing e Gould em 1979, deve ser compreendido como um contínuo, abrangendo dificuldades na reciprocidade social, na comunicação e em padrões restritos de conduta. Essa definição ampliada possibilitou uma atenção mais abrangente a crianças que apresentavam características relacionadas ao autismo, mas que não se enquadravam no diagnóstico clássico (Belisário Filho, Cunha, 2010).

A compreensão dos TGD fundamenta-se em aspectos cognitivos cruciais, como a Função Executiva. Definida por Fuster (1997) como o conjunto de funções que iniciam e desenvolvem atividades orientadas a objetivos incluindo planejamento, controle de impulsos, flexibilidade cognitiva e antecipação de ações, déficits nessa área são comuns em crianças com autismo, apresentando similaridades com lesões nos lobos frontais (Goldman-Rakic, 1987). Tais limitações cognitivas explicam comportamentos de inflexibilidade, como o apego rígido a rotinas, estereotipias e resistência a mudanças, demandando estratégias escolares específicas.

Outro pilar teórico é a Teoria da Mente, conceito desenvolvido por Premack e Woodruff (1978) que se refere à capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e prever seus comportamentos. Em crianças com autismo, essa habilidade está comprometida, o que dificulta a compreensão de intenções e emoções alheias, afetando diretamente as interações sociais (Baron-Cohen, 1995). Apesar do comprometimento, a exposição sistemática ao meio escolar possibilita avanços nesse campo, reforçando a importância do ambiente inclusivo (Belisário Filho, Cunha, 2010).

A Cognição Social representa um componente essencial no desenvolvimento humano, pois está relacionada à capacidade de interpretar emoções, intenções e comportamentos alheios. Conforme explica Damasio (1994), a tomada de decisões, mediada pelo córtex pré-frontal, depende da antecipação e da análise das consequências das ações. Quando há comprometimentos nessa função, observa-se dificuldade em compreender e responder adequadamente às emoções dos outros. Nesse contexto, o ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado para o aprimoramento dessas habilidades, especialmente por meio de interações intencionais e mediadas pedagogicamente (Belisário Filho, Cunha, 2010).

As limitações comunicativas, por sua vez, podem manifestar-se de diversas formas, como mutismo, ecolalia, rigidez semântica e interpretações literais da linguagem. Rivière (1997, apud Belisário Filho; Cunha, 2010) destaca que, mesmo quando a criança com Transtorno do Espectro Autista desenvolve a linguagem verbal, esta tende a ser marcada por repetições e pouca

reciprocidade afetiva, exigindo da escola uma mediação cuidadosa para ampliar as possibilidades comunicativas. Ao ingressar na escola, as manifestações intensas de inflexibilidade em crianças com TGD, como choro persistente ou resistência a estímulos sociais, devem ser interpretadas como reações esperadas à quebra da rotina, e não como estados permanentes (Belisário Filho, Cunha, 2010). A previsibilidade das rotinas escolares e a mediação adequada são essenciais para a gradual familiarização e redução dessas reações.

Nesse processo, a participação da família é central. Diante da insegurança dos pais, especialmente em função dos déficits comunicativos, a instituição escolar tem o papel de demonstrar que o ambiente educativo é um espaço de desenvolvimento da autonomia. É fundamental avaliar cada avanço a partir do ponto de partida da criança, superando padrões rígidos de avaliação (Belisário Filho, Cunha, 2010). A perspectiva inclusiva valoriza a singularidade e compreende a escola, em parceria com a família, como promotora de aprendizagens sociais, cognitivas e emocionais. A experiência escolar, com seus rituais e interações, torna-se um espaço crucial para o desenvolvimento humano, ampliando a autonomia e a participação social das crianças com TGD (Belisário Filho, Cunha, 2010).

O percurso histórico do tratamento dispensado às pessoas com deficiência evidencia profundas transformações culturais e legais. Em tempos primitivos e na Grécia Antiga, predominava a exclusão e a eliminação, práticas reforçadas por ideais elitistas (Rodrigues; Maranhe, 2010). A Idade Média, com a influência do cristianismo, introduziu a perspectiva de caridade, embora não garantisse a igualdade de direitos, coexistindo com a relação de deficiências a sinais de heresia (Rodrigues; Maranhe, 2010).

Durante a Idade Moderna, ocorreu uma mudança significativa na forma de compreender a deficiência, que passou a ser relacionada aos campos médico e educacional. Nesse período, pensadores como John Locke contribuíram com a teoria da tabula rasa, segundo a qual o conhecimento humano é construído a partir das experiências vividas interpretação que levou à compreensão da deficiência intelectual como consequência da falta de estímulos adequados (Rodrigues; Maranhe, 2010).

Nos séculos XVIII e XIX, autores como Jean Itard, reconhecido como precursor da Psicologia Moderna e da Educação Especial e Édouard Séguin desenvolveram propostas pedagógicas específicas, fundamentadas na crença de que todas as crianças possuem potencial de aprendizagem e podem ser educadas (Rodrigues; Maranhe, 2010). Essa perspectiva, ainda que surgida em um contexto histórico distinto, permanece essencial para repensar a prática pedagógica contemporânea, pois reafirma a importância de reconhecer as possibilidades de cada sujeito e de construir caminhos educativos que respeitem suas singularidades e ritmos de desenvolvimento.

No Brasil, após o abandono do século XIX, houve o início da institucionalização (Hospital Juliano Moreira, 1874) e a forte influência médica-higienista. Na década de 1930, Helena Antipoff introduziu classes especiais e o diagnóstico, influenciando a criação Associação de Pais

e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 (Rodrigues; Maranhe, 2010). O atendimento foi predominantemente segregado até meados do século XX (Rogalskio, 2010). Essa trajetória evidencia como as práticas educacionais estiveram, por muito tempo, associadas a uma visão clínica e assistencialista da deficiência, o que contribuiu para reforçar a exclusão e limitar as oportunidades de aprendizagem. Refletir sobre esse percurso é essencial para compreender o quanto a educação inclusiva representa uma quebra com esse modelo histórico, propondo uma abordagem mais humana, participativa e voltada ao potencial de cada aluno nos espaços das escolas.

A noção de integração social ganhou maior relevância a partir da década de 1980, momento em que começaram a ser discutidas políticas voltadas à participação das pessoas com deficiência na sociedade (Sasaki, 2002). Já na década de 1990, consolidou-se o paradigma da inclusão, vinculado à promoção da justiça social e à valorização da diversidade (Werneck, 1997).

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, tornou-se um marco internacional ao afirmar o direito de todos os estudantes de serem matriculados em escolas regulares, independentemente de suas condições individuais. Essa mudança representou não apenas um avanço legal, mas uma transformação de valores, ao reconhecer que a verdadeira inclusão depende da construção de ambientes educacionais acolhedores e acessíveis.

A Constituição Federal de 1988 consolidou-se como o principal marco jurídico da educação inclusiva no Brasil, ao consagrar princípios como a igualdade, a dignidade da pessoa humana e a não discriminação. Inserida na tradição do constitucionalismo dirigente (Grau, 1991; Bercovici, 2003; Cappelletti, 1992), ela ampliou o papel do Estado, atribuindo-lhe a responsabilidade de promover ações voltadas à redução das desigualdades sociais. Entre seus dispositivos, destacam-se o artigo 205, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e o artigo 208, inciso III, que garante o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse princípio foi fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que reconheceu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, exigindo adaptações curriculares e formação docente adequada (Rogalski, 2010). Outras legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei nº 7.853/1989, reafirmaram esse compromisso ao garantir a proteção integral e o direito à educação inclusiva (Gofferedo, 1999; Rodrigues; Maranhe, 2010).

A consolidação dessa política foi aprofundada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que redefiniu a função da escola como espaço de acolhimento e diversidade, propondo a reorganização das práticas pedagógicas e institucionais para atender às singularidades de cada estudante (Rodrigues; Maranhe, 2010; Dutra, 2008). Essa trajetória evidencia que o avanço legal, embora significativo, precisa ser constantemente acompanhado de transformações culturais e pedagógicas capazes de efetivar, no cotidiano escolar, o princípio constitucional da igualdade de oportunidades para todos.

Contudo, a efetivação da inclusão ultrapassa o cumprimento das normas legais, demandando transformações profundas de ordem cultural, ética e pedagógica. Freire (1999) enfatiza que o ato de ensinar não se resume à transmissão de conhecimentos, mas à criação de possibilidades para que o sujeito se construa enquanto ser autônomo e participativo. Nessa perspectiva, Werneck (1997), ao criticar a postura assistencialista historicamente presente nas relações sociais, sustenta que a inclusão é, antes de tudo, um compromisso ético e cidadão, que requer o enfrentamento da “falta de formação” e dos preconceitos enraizados.

A autora ainda ressalta que a deficiência não deve ser compreendida como doença, mas como o resultado da interação entre as limitações individuais e as barreiras sociais e ambientais que impedem a plena participação do sujeito. A consolidação de uma sociedade inclusiva, portanto, pressupõe um pacto ético, político e social capaz de transformar atitudes e práticas (Werneck, 1997).

Nessa direção, a escola assume papel central como instituição social responsável por garantir uma educação de qualidade que reconheça e valorize as singularidades e potencialidades de todos os alunos (Rogalski, 2010). É nesse espaço que a inclusão se concretiza cotidianamente, por meio de práticas que rompem com paradigmas excludentes e reafirmam o direito de aprender como expressão máxima de cada cidadão.

Documentação pedagógica e narrativa no contexto da educação infantil inclusiva

Historicamente, o atendimento em creches e pré-escolas esteve associado a práticas de caráter assistencial, voltadas mais para o cuidado e a guarda das crianças do que para a dimensão pedagógica. Nas últimas décadas, esse cenário vem se transformando, com o reconhecimento da educação infantil como um direito universal e parte fundamental da formação humana (Simiano; Vasques, 2015). Ainda assim, a inserção de crianças com deficiência nesses espaços continua a desafiar as práticas pedagógicas, que em muitos casos permanecem ancoradas em concepções excludentes e pouco sensíveis à diversidade. Essa realidade evidencia a necessidade de repensar o papel da escola como espaço de acolhimento, aprendizagem e participação efetiva de todas as crianças, independentemente de suas condições individuais.

Pesquisas nesse contexto apontam fragilidades persistentes: há redução nas matrículas de alunos da educação especial e dificuldades de permanência, muitas vezes motivadas por metodologias pouco sensíveis e pela desordem entre as políticas de saúde e educação (Victor, 2010; Bueno; Meletti, 2011; Benincasa, 2011). A inclusão efetiva, portanto, ainda enfrenta barreiras que limitam o desenvolvimento psíquico, social e cognitivo de crianças em situação de desvantagem (Simiano; Vasques, 2015).

Nesse cenário, a documentação pedagógica emerge como uma alternativa inovadora e potente, capaz de conferir visibilidade à criança, especialmente àquelas frequentemente vistas sob o prisma da “anormalidade”. Mais do que um procedimento técnico, trata-se de uma prática que reposiciona o olhar docente sobre o sujeito infantil. Simiano e Vasques (2015) destacam

que a documentação não deve ser entendida como um instrumento burocrático, mas como um processo narrativo que permite registrar a trajetória escolar da criança como espaço de possibilidades, e não de determinações para ela.

De acordo com Malaguzzi (1999), esse processo se fundamenta na escuta atenta e na observação sensível, configurando-se como um exercício cooperativo em que professores e crianças constroem conjuntamente significados. Documentar, portanto, vai além do simples ato de registrar acontecimentos é um gesto de reconhecimento e de autoria compartilhada, que torna visíveis as experiências, as expressões e os modos singulares de ser e aprender. Nesse sentido, Davoli (2008) reforça que a documentação contribui para a constituição da identidade infantil, transformando o cotidiano educativo em narrativa viva e reflexiva.

A experiência relatada por Simiano e Vasques (2015) com “Marcello”, em uma creche de Santa Catarina (2009–2010), evidencia de forma sensível o potencial transformador da documentação pedagógica. Marcello, uma criança com severas limitações físicas, teve sua trajetória registrada coletivamente no “Diário de Marcello”, um instrumento que deu visibilidade ao seu processo de desenvolvimento e às múltiplas formas de comunicação que emergiam em seu cotidiano escolar.

Mesmo sem fala ou movimentos convencionais, Marcello expressava-se por meio de gestos sutis, olhares e pequenas reações corporais, os quais foram reconhecidos pelos educadores como manifestações de interação e autoria. A narrativa construída coletivamente mostrou que ele não poderia ser reduzido às suas limitações funcionais, mas compreendido como um sujeito capaz de brincar, criar e se comunicar por outras linguagens (Simiano; Vasques, 2015).

O uso do ensaio como abordagem metodológica, conforme proposto por Adorno (2003), orienta este trabalho na medida em que a própria escrita se constitui como um ensaio: uma forma de pensamento e de narrativa que não busca conclusões definitivas, mas aproximações reflexivas sobre a experiência vivida. Nesse sentido, o ensaio aqui se materializa na documentação pedagógica, compreendida como uma narrativa aberta, na qual o conhecimento é produzido pela experiência, pela interpretação e pela escuta sensível no cotidiano escolar.

Essa perspectiva possibilitou ressignificar a documentação como uma narrativa aberta, na qual o conhecimento é produzido pela experiência e pela escuta. Tal abordagem dialoga com Walter Benjamin (1986, 1994), para quem o ato de narrar transforma a experiência vivida em legado compartilhado. Assim, ao assumir o papel de narrador, o professor torna-se coautor da história da criança, favorecendo o pertencimento e a reconstrução de sentidos sobre o aprender e o conviver (Simiano; Vasques, 2015).

A experiência de Marcello evidencia o quanto a documentação pedagógica pode transformar a forma como se enxerga a criança com deficiência, ao permitir que suas expressões ganhem sentido e legitimidade no espaço escolar. No entanto, embora essa prática revele um enorme potencial para promover visibilidade e pertencimento, ela também enfrenta contradições importantes no cotidiano educacional.

A documentação pedagógica, embora seja amplamente reconhecida como uma ferramenta de grande potencial, enfrenta um desafio persistente: a manutenção de uma lógica binária que insiste em traçar limites entre o que é considerado “normal” e o que é tido como “anormal” (Beyer, 2013; Mantoan, 2003; Foucault, 2002). De fato, diversos estudos confirmam essa dificuldade. Pesquisas como a conduzida por Marques, Simão e Zwierewicz (2022) revelam que, a despeito dos progressos normativos, como a garantia de matrícula e a exigência de registros de desenvolvimento estabelecidas em diretrizes nacionais (Brasil, 2009; 2010; 2013), uma parte significativa das práticas escolares ainda se fundamenta em concepções da Psicologia do Desenvolvimento que tendem a universalizar e padronizar etapas de crescimento e aprendizado (Marques, 2013; Bujes, 2003).

Dessa forma, a documentação pedagógica pode assumir um duplo papel ao mesmo tempo em que torna visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, também pode, inadvertidamente, reproduzir critérios de normalidade que entram em tensão com os princípios da educação inclusiva. Reconhecer essa ambiguidade é fundamental para ressignificar a documentação como instrumento ético e democrático, voltado à escuta, à singularidade e à diversidade das infâncias.

Quando a documentação pedagógica é utilizada apenas como um instrumento burocrático, restrito à produção de relatórios e registros formais, ela acaba perdendo sua potência formativa e reforçando a invisibilidade das aprendizagens. Nessa perspectiva, Barbosa e Fernandes (2012) destacam que documentar não deve se limitar à coleta de evidências, mas envolver um processo interpretativo que contemple a observação sensível, a escuta ativa e a visibilidade das experiências vividas pelas crianças.

Os estudos de Marques, Simão e Zwierewicz (2022) evidenciam que, em muitas situações, os registros escolares sobre alunos com deficiência ainda enfatizam suas limitações, o que contribui para a manutenção de práticas meducas e condiciona a ação pedagógica à presença de um laudo clínico. Essa postura acaba por reduzir o sujeito à sua condição diagnóstica, enfraquecendo o olhar pedagógico sobre suas potencialidades.

Em contrapartida, pesquisas como as de Soncini (2016) e Zortéa (2011) defendem a importância de conhecer a criança antes do diagnóstico, compreendendo-a em sua singularidade e trajetória. A investigação conduzida por Marques, Simão e Zwierewicz (2022) demonstra que, quando o registro é assumido como um espaço reflexivo, as professoras conseguem dar visibilidade às aprendizagens construídas coletivamente, ressignificando os discursos de anormalidade e fortalecendo práticas educativas inclusivas.

O uso da documentação pedagógica como percurso narrativo tem se revelado uma estratégia eficaz para o acompanhamento e a valorização das aprendizagens de alunos com deficiência, inclusive nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa realizada por Borba (2023) com um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidenciou

a relevância dessa prática para o processo de ensino e avaliação, ao permitir que o desenvolvimento do aluno fosse compreendido a partir de suas experiências, e não apenas de suas limitações.

Inspirada na abordagem de Reggio Emilia, a documentação é concebida como um processo intencional de registro, memória e reflexão (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Rinaldi (2016) amplia essa compreensão ao descrevê-la como um movimento espiral de observação, escuta e interpretação, por meio do qual o professor reflete sobre sua própria prática e reconhece o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Sob a ótica da educação inclusiva, a documentação pedagógica aproxima-se do modelo social da deficiência (Brasil, 2008; 2015), atuando como um instrumento democrático e comunicativo (Marques; Almeida, 2012; Dahlberg, 2016). Essa perspectiva desloca o foco das limitações individuais para a identificação e superação das barreiras ambientais e atitudinais que dificultam o acesso à aprendizagem. Os achados de Borba (2023) reforçam essa compreensão ao demonstrar que, quando articulada a pareceres descritivos, planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), a documentação pedagógica torna visível a trajetória formativa do aluno e fortalece práticas educativas comprometidas com a inclusão e a equidade.

A eficácia da documentação pedagógica é fortalecida quando analisada à luz da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1994, 1998), que compreende o desenvolvimento infantil como um processo dialético, resultado da interação entre fatores biológicos, sociais e culturais. Nessa perspectiva, o ato de documentar ultrapassa a função técnica e passa a constituir-se como prática mediadora, capaz de revelar as formas pelas quais a criança se relaciona com o mundo e constrói significados.

Garibaldi, Feitosa e Freitas (2023) argumentam que a documentação representa um instrumento fundamental de memória e valorização das múltiplas formas de expressão, especialmente no caso de estudantes autistas não verbais, cujas aprendizagens se manifestam em gestos, emoções e expressões faciais. Essa abordagem foi ilustrada no relato de experiência de João Carlos, estudante autista não verbal de uma escola em Uberlândia (MG), cuja trajetória foi acompanhada por meio de registros digitais.

Os registros permitiram captar movimentos e expressões sutis, que serviram de base para a reorientação das práticas pedagógicas. Elementos sensoriais, como o interesse pela água e por brinquedos de encaixe, mostraram-se recursos significativos para a comunicação e o engajamento do aluno. Essa mediação foi enriquecida pelo uso de materiais visuais e pela integração de registros familiares (Orrú, 2008), o que possibilitou uma compreensão mais ampla do estudante como sujeito bio-psico-sócio-histórico-cultural (Orrú, 2003). Assim, sob a ótica histórico-cultural, a documentação pedagógica se afirma como um caminho potente para tornar visível o processo singular de aprendizagem e promover práticas verdadeiramente inclusivas.

Alinhada à perspectiva inclusiva, a documentação pedagógica ultrapassa a função de simples registro e consolida-se como um processo reflexivo e contínuo sobre o ensino e a

aprendizagem. Diniz, Rosa e Gamez (2024) destacam que essa prática, originada na abordagem de Reggio Emilia, propõe um movimento permanente de observação, escuta e interpretação das experiências infantis, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), que orientam o registro sem caráter classificatório ou seletivo.

Nesse sentido, a documentação assume um papel ético e democrático (Rinaldi, 2006), por valorizar as múltiplas vozes envolvidas no processo educativo professores, crianças e famílias e por possibilitar o reconhecimento da diversidade como fundamento da prática pedagógica. No âmbito da educação inclusiva, essa perspectiva torna-se indispensável para a superação de barreiras atitudinais e de preconceitos (Café, 2021; Glat et al., 2007), deslocando o olhar de padrões normativos para as singularidades. Assim, reafirma-se a necessidade de que a escola se adapte às crianças, e não as crianças à escola (Mantoan, 2021).

O debate sobre os processos escolares inclusivos, entretanto, requer também uma retomada crítica dos fundamentos da didática e de suas tensões históricas. Haas e Tezzari (2014) ressaltam a relevância de articular a memória pedagógica ao chamado “momento pedagógico”, conceito formulado por Meirieu (2002) para designar o instante em que o docente reconhece e trabalha com a resistência do aluno e com os imprevistos que emergem no cotidiano escolar.

Essa reflexão encontra eco na experiência clássica de Jean Itard com Victor de Aveyron, considerada fundadora da educação especial. Ao contestar o diagnóstico determinista de Pinel, Itard reafirmou a importância do meio na formação humana e a crença na educabilidade do outro. Meirieu (2001) retoma essa experiência para propor os princípios da solicitação a mobilização do aluno a partir de situações criadas e da emergência o reconhecimento da aparente impotência docente como ponto de partida para o verdadeiro poder pedagógico.

A resistência do aluno, portanto, é vista como parte constitutiva do processo educativo, e cabe ao professor transformar essa tensão em experiência significativa (Banks-Leite; Galvão, 2000). Nessa linha, Haas e Tezzari (2014) destacam que inovar na didática não se resume à adoção de novas técnicas, mas exige a articulação entre os saberes da tradição e as demandas do presente, assumindo a incompletude, a incerteza e a dinamicidade que caracterizam o fenômeno educativo.

A documentação pedagógica, quando compreendida como narrativa, ultrapassa o caráter técnico e assume uma dimensão política e ética. Essa perspectiva reconhece que registrar o cotidiano escolar é, ao mesmo tempo, um ato de interpretação e de tomada de posição diante da infância e da diferença. Nessa linha, Dahlberg, Moss e Pence (2003), Hoyuelos (2006) e Simiano (2015) afirmam que documentar é um gesto político porque implica a escolha de quais experiências serão narradas e como elas serão representadas, envolvendo educadores e crianças como coautores desse processo.

Ao permitir que as vozes infantis ganhem espaço na produção do conhecimento, a documentação contribui para deslocar o olhar da falta para as possibilidades, reconhecendo o potencial presente em cada sujeito (Marques; Simão; Zwierewicz, 2022). Essa perspectiva é

evidenciada no Diário de Marcello, compreendido neste trabalho como um registro narrativo produzido no contexto da documentação pedagógica, no qual a experiência vivida é compartilhada e interpretada à luz da escuta sensível do cotidiano escolar. A análise ensaística dessa narrativa demonstra como o ato de documentar pode favorecer o pertencimento e contribuir para a constituição de identidades singulares. Nesse sentido, Ricoeur (1994) argumenta que narrar é um modo de atribuir sentido à experiência, convertendo-a em memória e em reconhecimento de si.

Dar visibilidade às vozes múltiplas é, portanto, um gesto de resistência às práticas que reduzem o sujeito às suas limitações. A documentação, quando concebida de forma sensível e inclusiva, afirma a potência de cada criança e legitima sua presença no espaço escolar. Ainda assim, apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas (BRASIL, 2008), persistem formas sutis de exclusão, agravadas pela escassez de serviços especializados na educação infantil (Benincasa, 2009; Victor, 2010).

Reconhecer o outro que foge ao padrão idealizado pode gerar desconforto, mas é também a condição necessária para instaurar novas formas de convivência e aprendizagem. Essa ideia é sustentada pelas reflexões de Freud (1919; 1930) e Lajonquière (2000), que apontam a alteridade como elemento constitutivo do sujeito e do vínculo social. Assim, a documentação pedagógica transforma silêncios em narrativas e faltas em potência, tornando-se um instrumento essencial para sustentar processos verdadeiramente inclusivos.

Ao potencializar a escuta sensível e promover a reflexão crítica, essa prática permite reconhecer e valorizar a diversidade das infâncias (Diniz, Rosa e Gamez, 2024), assegurando que cada criança tenha sua trajetória registrada e reconhecida como única. Nesse sentido, Malaguzzi (1995) defende que documentar é garantir que nenhuma história permaneça no anonimato é, portanto, um ato de justiça pedagógica e humana.

Análise e fundamentos da educação inclusiva no contexto curricular brasileiro

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem passado por profundas transformações voltadas à consolidação de uma escola inclusiva. As políticas públicas vêm sendo orientadas por uma perspectiva de equidade, buscando assegurar o acesso e a permanência de crianças com deficiência na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 foi um marco nesse processo, ao reconhecer a Educação Especial como uma modalidade transversal, destinada a ser ofertada, preferencialmente, no contexto da escola comum.

Em continuidade a esse movimento, programas e iniciativas federais reforçaram o compromisso com a inclusão. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2006) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) destacaram-se ao ampliar a formação docente e ao promover a expansão das matrículas de alunos com deficiência em turmas regulares, institucionalizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço de

apoio complementar à escolarização (Brasil, 2009). Nessa perspectiva, o AEE assumiu papel estratégico ao disponibilizar recursos pedagógicos e tecnológicos que favorecem a acessibilidade e a aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas.

Entretanto, a efetivação dessa política ainda apresenta desafios práticos. O estudo de Guerra et al. (2015), que investigou os encaminhamentos realizados por professores da rede municipal ao AEE, revelou fragilidades significativas na compreensão e na aplicação dos critérios legais. Os dados apontaram que 81% das crianças encaminhadas não possuíam diagnóstico de deficiência, o que contraria a legislação vigente, que delimita o atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009).

Além disso, a análise indicou que a maioria dos encaminhamentos se referia a problemas de comportamento externalizantes como desatenção, agressividade e agitação, representando 69% dos casos, em contraste com os comportamentos internalizantes, como retraimento e ansiedade (Achenbach, 1966; Bolsoni-silva; Del Prette, 2003). Entre as crianças com diagnóstico confirmado, as ocorrências mais frequentes relacionavam-se à Síndrome de Down e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, parte expressiva das queixas descritas pelos professores referia-se a dificuldades de natureza biológica, familiar ou linguística, sem caracterizar comportamentos tipicamente associados a deficiências, o que evidencia a necessidade de maior clareza conceitual e formativa no âmbito escolar.

Os dados apontam que os encaminhamentos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm ocorrido, em muitos casos, de forma pouco criteriosa, refletindo uma compreensão limitada sobre o papel dessa modalidade de apoio. Observa-se que demandas típicas do desenvolvimento infantil vêm sendo confundidas com necessidades de intervenção especializada, o que demonstra uma lacuna na formação docente e na compreensão dos processos de aprendizagem e comportamento.

As queixas registradas com frequência se mostram vagas e generalistas, revelando a dificuldade dos professores em distinguir situações que exigem estratégias pedagógicas cotidianas daquelas que realmente demandam apoio especializado. Tal constatação indica que muitas das dificuldades apresentadas por crianças sem diagnóstico formal poderiam ser prevenidas ou trabalhadas dentro da própria dinâmica escolar, mediante práticas pedagógicas adequadas e sensíveis às diferenças (Ferreira; Marturano, 2002).

Essa realidade evidencia a importância das habilidades sociais educativas dos professores como fator determinante na promoção de um ambiente inclusivo. Pesquisas anteriores já destacavam que a capacidade do docente de mediar conflitos, promover interações cooperativas e estimular comportamentos pró-sociais tem impacto direto sobre o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças (Del Prette, 2001; Fonseca, 2012).

A partir disso, torna-se evidente que o fortalecimento da inclusão escolar passa pela formação continuada dos profissionais, com foco no desenvolvimento dessas competências. O

investimento na qualificação docente e no esclarecimento do papel do AEE é essencial para evitar encaminhamentos indevidos e promover respostas pedagógicas mais eficazes, pautadas em práticas preventivas e adaptativas (Hudson; Flannerry-Scroeder; Kendall, 2004).

A consolidação de práticas pedagógicas consistentes e inclusivas na Educação Infantil, portanto, depende da articulação entre fundamentos legais e práticas educativas concretas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) permanece como pilar estruturante ao definir a educação como um processo amplo, voltado ao desenvolvimento pleno do sujeito (Brasil, 2023).

Esse marco reafirma princípios fundamentais, como a igualdade de condições de acesso e permanência, o respeito à diversidade e o direito ao atendimento especializado, assegurando que nenhuma criança seja excluída das oportunidades de aprendizagem. O artigo 4º da referida lei reforça a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, destacando o dever do Estado em garantir meios efetivos de inclusão e permanência escolar para todos (BRASIL, 2023).

Complementando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, orientam a organização do trabalho pedagógico em todas as etapas da educação básica, incluindo a Educação Infantil. Essas diretrizes fundamentam-se no direito ao desenvolvimento integral da criança, articulando de forma indissociável as dimensões do educar e do cuidar, superando concepções assistencialistas e reafirmando a criança como sujeito histórico, social e de direitos (Brasil, 2010).

As DCNs enfatizam que o processo educativo deve ocorrer em ambientes que promovam a convivência, a interação, o respeito à diversidade e a valorização das experiências socioculturais das crianças. Nesse sentido, o brincar, as múltiplas linguagens e as interações sociais são compreendidos como elementos centrais do desenvolvimento infantil, favorecendo a construção de conhecimentos, valores e atitudes essenciais à formação humana.

No que se refere às práticas pedagógicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais defendem uma educação que estimule a curiosidade, a investigação e a reflexão crítica desde os primeiros anos escolares. No ensino de ciências, por exemplo, essa perspectiva orienta a promoção de experiências significativas que envolvam observação, questionamento, formulação de hipóteses e experimentação, possibilitando à criança compreender o mundo natural e social de forma ativa e contextualizada, em consonância com concepções pedagógicas que valorizam a aprendizagem como processo contínuo e significativo.

Nesse contexto, a avaliação assume um papel central no processo educativo. Mais do que uma prática de classificação ou julgamento, deve ser compreendida como um processo contínuo de reconhecimento e valorização do desenvolvimento infantil (Vertecchi, 2016), sustentado pela observação, documentação e autoavaliação (Raso et al., 2020). O estudo exploratório conduzido por Lichene (2023) confirma que uma mediação pedagógica qualificada potencializa o aprofundamento dos processos científicos infantis, sobretudo quando o professor utiliza

perguntas abertas e promove reflexões coletivas, tal como defendido por Dewey (1933, 1938), Vygotskij (1978) e Bruner (1976).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não foi homologada de forma simultânea para todas as etapas da educação básica. A BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017, enquanto a do Ensino Médio foi homologada posteriormente, em dezembro de 2018. Esse documento reafirma os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e está em conformidade com os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), consolidando uma concepção de educação comprometida com a equidade, a diversidade e a qualidade social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define dez competências gerais que orientam a formação integral do estudante, abrangendo as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética e simbólica. Essas competências buscam desenvolver sujeitos críticos, criativos e autônomos, capazes de atuar de forma ética e colaborativa em uma sociedade em constante transformação. Ao propor a superação da fragmentação disciplinar, a BNCC reforça o protagonismo do estudante e a integração entre as áreas do conhecimento, articulando o que é comum e essencial com a parte diversificada dos currículos (Brasil, 1996).

Um dos eixos centrais do documento é o compromisso com a equidade, aspecto indispensável diante das históricas desigualdades educacionais do país. A Base reafirma a necessidade de assegurar igualdade de oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Nesse sentido, o texto normativo enfatiza a urgência de práticas pedagógicas inclusivas e da diferenciação curricular como estratégias essenciais para garantir o direito de todos aprenderem (Brasil, 2015, 2017).

No contexto da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza as aprendizagens a partir dos campos de experiência, que orientam as vivências e interações das crianças, respeitando suas especificidades, interesses e modos próprios de aprender. No campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, por exemplo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento enfatizam o reconhecimento do próprio corpo, das semelhanças e diferenças entre as pessoas, bem como a valorização da diversidade humana desde os primeiros anos de vida (Brasil, 2017).

Em síntese, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolida o direito à educação como dever do Estado e da sociedade, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, orientam a organização do trabalho pedagógico, reafirmando a relação indissolúvel entre educar e cuidar, especialmente na Educação Infantil. Articulada a esses marcos legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço na consolidação de uma educação de qualidade ao estabelecer referenciais nacionais que respeitam as especificidades

das etapas da educação básica. Nesse conjunto normativo, reafirma-se o compromisso ético, social e pedagógico com a formação humana integral, inclusiva, democrática e equitativa desde a primeira infância.

PEI de Morrinhos - GO: responsabilidade compartilhada e a materialização de acesso curricular

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) de Morrinhos - GO, transcende a função de mero registro burocrático, estabelecendo-se como um modelo de responsabilidade sistêmica que fundamenta a educação inclusiva, conforme observado no caso da Aluna X. A estrutura do PEI rompe com a lógica da exclusividade pedagógica, alinhando-se diretamente às exigências da Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O primeiro ponto de destaque é o caráter compartilhado do processo de inclusão. O PEI exige que o levantamento pedagógico seja um registro coletivo e que o documento final seja assinado por múltiplos atores – Professor Regente, Professor AEE, Gestão Escolar e a Equipe Multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação.(SEMED), além do responsável familiar.

Esta formalização desfaz a ideia de que a inclusão é uma responsabilidade isolada, instituindo uma rede de apoio institucional essencial para o caso da Aluna X. A exigência de intervenção da Equipe Multi, por exemplo, não apenas garante o suporte pedagógico, mas assegura a articulação de demandas clínico-terapêuticas dentro do ambiente escolar. Isso configura um modelo que cumpre o mandato da LBI (2015) sobre a necessidade de articulação inter setorial para a efetivação dos direitos da Pessoa com Deficiência.

A profundidade na avaliação do desenvolvimento da Aluna X é o segundo pilar do PEI. O documento adota uma abordagem holística, rompendo com a avaliação restrita ao desempenho acadêmico. As categorias de análise não se limitam às Habilidades Cognitivas (como raciocínio lógico), mas se estendem crucialmente às socioemocionais (resistência à frustração, relacionamento social) e às habilidades do cotidiano (alimentar-se, manejo do vestuário).

Essa perspectiva, que ecoa os princípios da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), garante que as adaptações do PEI não visem apenas a progressão na série, mas a funcionalidade e a autonomia da Aluna X. A inclusão de sensibilidades (auditiva, à rotina) é o diferencial que permite planejar intervenções que promovem a qualidade de vida e a participação plena da menina no ambiente escolar.

O PEI de Morrinhos se destaca por evitar a segregação curricular ao estabelecer uma ponte direta entre a avaliação individualizada e o currículo da Educação Infantil, utilizando os Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estrutura (Brasil, 2017). Para a Aluna X, as intervenções específicas são planejadas a partir desses Campos por exemplo, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Essa metodologia garante que a adaptação não desvie a aluna do currículo comum, mas o torne acessível. Ao exigir a descrição de Objetivos, Metodologias, Recursos Materiais e Avaliações para cada Campo, o plano transforma as diretrizes federais em um processo formal e monitorável, garantindo que o direito constitucional ao acesso ao conhecimento seja efetivamente cumprido.

O documento prevê um sistema de Gestão e Monitoramento que confere rigor à prática inclusiva. O Cronograma Formal estabelecido em blocos bimestrais/trimestrais não é apenas uma data de entrega, mas um mecanismo de reavaliação periódica das estratégias. Isso permite que a equipe acompanhe a evolução da Aluna X e ajuste as intervenções de forma dinâmica, evitando a estagnação do plano. A clareza na distinção entre as Intervenções do AEE (pedagógicas) e as Intervenções da Equipe Multiprofissional (clínico-terapêuticas) consolida um modelo que reconhece a natureza complexa das barreiras de aprendizagem e exige um suporte abrangente, provando o compromisso do município com uma educação inclusiva de alta qualidade.

O Plano de Ensino Individualizado de Morrinhos-GO demonstra um avanço estratégico ao usar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o referencial direto para a elaboração de adaptações curriculares, garantindo, no caso da Aluna X, a aderência ao currículo regular da Educação Infantil. Essa metodologia é essencial, pois impede a segregação curricular ao integrar as necessidades específicas da aluna aos Campos de Experiência (por exemplo, “O eu, o outro e o nós” ou “Escuta, fala, pensamentos e imaginação”). Ao estabelecer essa ponte, o PEI não apenas cumpre o que é exigido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que determina a articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas o instrumentaliza de forma prática. Para cada Campo de Experiência, o plano exige a descrição formal de Objetivos, Metodologias, Recursos e Avaliações específicos. Essa sistemática confere à adaptação um caráter planejado e monitorável, assegurando que as intervenções não sejam improvisadas.

Discute-se, portanto, que o município de Morrinhos utiliza a BNCC como um mecanismo legal e pedagógico para efetivar o direito ao conhecimento, tornando o currículo acessível à Aluna X em conformidade com os princípios da educação inclusiva.

Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de um conjunto articulado de fatores que vão muito além da simples presença de alunos com deficiência nas escolas regulares. A inclusão exige a transformação das práticas pedagógicas, das concepções docentes e da estrutura institucional, de modo que a diversidade seja compreendida como um valor constitutivo do processo educativo, e não como um desafio a ser superado.

A análise das especificidades dos Transtornos Globais do Desenvolvimento revelou que compreender as dimensões cognitivas, afetivas e sociais das crianças é essencial para a construção de estratégias pedagógicas eficazes. O entendimento sobre as funções executivas, a cognição social e a teoria da mente permite ao educador reconhecer as dificuldades e potencialidades

de cada aluno, planejando intervenções que promovam autonomia, comunicação e interação significativa. Assim, o olhar inclusivo não se reduz a adaptar atividades, mas implica repensar o currículo, o tempo e o espaço escolar para torná-los acessíveis e desafiadores a todos.

O percurso histórico da Educação Especial demonstrou que, apesar dos avanços legais e políticos, a distância entre o discurso e a prática ainda é grande. A legislação brasileira assegura o direito à educação e à participação plena das pessoas com deficiência, mas a concretização desse direito depende da formação continuada dos professores, do apoio das equipes multiprofissionais e do compromisso coletivo das instituições. A escola, enquanto espaço de convivência e aprendizagem, precisa romper com a lógica da normalidade e abrir-se à pluralidade das experiências humanas.

Nesse contexto, a documentação pedagógica se destacou como uma ferramenta potente de visibilidade e transformação. Ao registrar e interpretar o cotidiano das crianças, o professor se coloca como pesquisador de sua própria prática e como narrador das histórias de aprendizagem. Esse processo permite ressignificar a avaliação, deslocando o foco dos déficits para as conquistas e evidenciando o percurso de cada aluno. A documentação, quando utilizada de forma reflexiva e ética, favorece o reconhecimento da criança como sujeito ativo, produtor de cultura e protagonista de seu próprio desenvolvimento.

As experiências analisadas demonstram que a documentação pedagógica pode servir como eixo articulador entre teoria e prática, ao integrar observação, escuta e planejamento. Ela também se mostra fundamental para o fortalecimento da relação entre escola e família, pois cria um espaço de diálogo sobre os avanços e desafios de cada estudante. Ao mesmo tempo, permite que a equipe escolar avalie continuamente suas ações, ajustando metodologias e estratégias conforme as necessidades emergentes.

No que se refere ao do Plano de Ensino Individualizado (PEI) de Morrinhos-GO exemplifica como a gestão compartilhada e o acompanhamento sistemático podem materializar a inclusão de forma concreta. Ao integrar diferentes profissionais e considerar o desenvolvimento global da criança, o PEI rompe com a fragmentação e promove uma abordagem colaborativa, na qual o sucesso educacional é responsabilidade de toda a comunidade escolar. A adoção de critérios baseados na funcionalidade, nas habilidades socioemocionais e na autonomia mostra que a inclusão é, antes de tudo, um compromisso ético com a dignidade humana.

As políticas curriculares nacionais, como a LDB, DCNs/2010 e a BNCC (Brasil, 2017), oferecem um alicerce legal e conceitual importante para a consolidação da educação inclusiva. Entretanto, sua aplicação efetiva depende da capacidade de as escolas interpretarem esses documentos não como imposições burocráticas, mas como orientações que possibilitam práticas contextualizadas e transformadoras. A coerência entre as normativas e as realidades locais é o que garante o avanço real na qualidade do ensino e no reconhecimento das diferenças como expressão legítima da condição humana.

Assim, torna-se evidente que a inclusão escolar não é apenas uma diretriz educacional, mas um projeto de sociedade. Ela requer uma ética da alteridade, uma pedagogia da escuta e um compromisso político com a equidade. É preciso romper com o paradigma da deficiência como limitação e compreender que o desenvolvimento humano ocorre na relação com o outro, mediado pela cultura, pela linguagem e pela experiência compartilhada.

Em síntese, a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar convoca a repensar o papel da escola, do professor e da própria sociedade. A documentação pedagógica, ao transformar o cotidiano em narrativa e a diferença em potência, revela-se como um instrumento essencial para a construção de uma educação sensível, democrática e humanizadora. O desafio que se coloca, portanto, é o de consolidar práticas que garantam a cada criança o direito de aprender, participar e ser reconhecida em sua singularidade.

A verdadeira inclusão acontece quando a escola se torna um espaço em que todas as vozes podem ser ouvidas e todas as histórias podem ser contadas. É nesse encontro entre diversidade e aprendizagem que se constrói uma educação capaz de promover o desenvolvimento integral, a cidadania e a justiça social fundamentos indispensáveis para um projeto educacional comprometido com a igualdade e com a dignidade humana.

Referências

ARCA, Jéssica Daniele Alegria; SANTOS, Rosângela Miranda dos (Org.). **Educação especial na perspectiva inclusiva: pesquisas, vivências, possibilidades e recursos**. Volume II. Itapiranga, SC: Editora Schreiber, 2024. Disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/educa%C3%A7%C3%A3o-especial-na-perspectiva-inclusiva%3A-pesquisas%2C-viv%C3%Aancias%2C-possibilidades-e-recursos---v.-ii>. Acesso em: 25 out. 2024.

BARON-COHEN, S. (1995). *Cegueira mental: um ensaio sobre autismo e teoria da mente*. The MIT Press.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 43 p.

BORBA, Bruna Barros de. **Documentação pedagógica como percurso narrativo de alunos com deficiência nos anos iniciais**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia: Licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/274023>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 2. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/conteudo-complementar-referencial-curricular-nacional-volume-2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 47–63, jul./dez. 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 2, p. 193-212, maio/ago. 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: UNESP, 2010. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva, v. 2). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41618/5/livro_2.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

DAMÁSIO, António R. O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERREIRA, Tarciana Cecília de Souza; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, p. 1-?, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.1.15753>.

FUSTER, J. M. (1997). *The prefrontal cortex*. Philadelphia, PA: Lippincott-Raven Publishers.

GALASSO, Bruno; BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos (org.). *Inclusão e educação: avanços e desafios*. Maringá, PR: Uniedusul Editora, 2021.

GARIBALDI, Rochele Karine Marques; FEITOSA, Camilla Santos; FREITAS, Izabela Camila Fornazier de. **Documentação pedagógica de estudantes autistas na Educação Infantil**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2024. Trabalho acadêmico.

GOLDMAN-RAKIC PS. Development of cortical circuitry and cognitive function. *Child Dev.* 1987 Jun;58(3):601-22. PMID: 3608641.

GUERRA, B. T. et al. Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 321–328, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150192841>.

HAAS, Clarissa; TEZZARI, Mauren. A didática nos processos escolares inclusivos: entrelaces da memória e do momento pedagógico. **Revista Educação Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 75-98, maio 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352014000200075&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 out. 2024.

JESUS, Jhones Rodrigues de; FONSECA, Christian dos Santos; VIEIRA, Louise Araújo; PRADO, Felipe Alves do. Repensando o ensino: caminhos emergentes para uma educação mais inclusiva. *Revista Valores*, v. 23, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.2.9594>.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. Teoria da mente: diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 287–306, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200004>.

LICHENE, C. O processo de avaliação como pesquisa: reflexões a partir de uma pesquisa sobre a educação científica na escola da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39258, 2023.

LORENZON, Mateus. A espiral investigativa como uma estratégia de desenvolvimento da alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363383590_ESPIRAL_INVESTIGATIVA_COMO_UMA ESTRATEGIA_DE_DESENVOLVIMENTO_DA_ALFABETIZACAO_CIENTIFICA_NOS_ANOS_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL. Acesso em: 18 fev. 2025.

Marques, Circe & Bicca, Luciana & Kaim, Luiza & Silva, Marli & Oliveira, Thaís & Miranda, Zenaide. (2020). **Interações e brincadeiras como metodologia de inclusão na educação infantil: interactions and children's play as a methodology of inclusion in early childhood education**. Extensão em Foco (ISSN: 2317-9791). 8. 1-10. 10.33362/ext.v8i2.2533.

MARQUES, Circe Mara; SIMAO, Vera Lúcia; ZWIEREWICZ, Marlene. A documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade à criança que existe no sujeito-infantil tido como anormal na educação infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 47, e48232, p. 01-27, 20 maio 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464442022000100221&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

MORRINHOS (GO). **Plano de Ensino Individualizado – PEI 2025**. Morrinhos: Secretaria Municipal de Educação, 2025.

PACHECO, José Augusto; MENDES, Geovana Lunardi; SEABRA, Filipa; VIANA, Isabel Carvalho (org.). Currículo, inclusão e educação escolar. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017. ISBN 978-989-8525-56-7.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Inovação pedagógica? Análise sobre o uso de um livro didático digital acessível. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 43, n. 123, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC273180_pt. Acesso em: 18 fev. 2026.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista IDEAU**, Quatro Irmãos, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/9bceb62e5cd6144439175dcea96e6d96168_1.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Eliete Correia dos. Ousar a esperar: para iniciar a conversa com o legado de Paulo Freire. In: MELO, Maria Aparecida Vieira de; TORRES, Maria Erivalda dos Santos; ALMEIDA, Ricardo Santos de (org.). Educação e prática pedagógica em Freire: desafios da atualidade. v. 1. Recife, PE: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, 2021. p. 15-29.

SANTOS, Gisele Cristina de Almeida. A concepção de infância e a pedagogia da escuta: perspectivas e práticas educacionais. *IIScientific*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63391/C01263>. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/C01263>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SIMIANO, L. P. **Psicanálise, educação especial e formação de professores.**

Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173196/001062094.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Entre palavras e vida: uma leitura sobre documentação pedagógica e narrativa no contexto da educação infantil

inclusiva. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 281-298, 8 dez. 2015.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v23i3.5842>. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150446>. Acesso em: 18 out. 2024.

SOUZA, Janaina Gomes Viana de. Diálogo e reflexões sobre a abordagem educativa de Reggio Emilia para a primeira infância. *Olh@res*, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 22-34, maio 2017.

TONELLI, Hélio. Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 175-181, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/kQDx4WZqCRD9FwChDkdnH3m/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2024.

WING L, GOULD J. **Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification.** *J Autism Dev Disord.* 1979 Mar;9(1):11-29.